

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 Latinoa-**

americanas en Ciencias Sociales y Humanidades) y catalogada en **LA-TINDEX** (evaluada en el Nivel 1). Además, forma parte de la base de datos bibliográfica CLASE de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

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 LATIN-DEX (rated as Level 1). Furthermore, it is part of the Biblioteca Jurídica Virtual (BJV) of the National Autonomous University of México (UNAM).

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 15, número 29, 2017, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

La educación universitaria y la élite del conocimiento: hacia un ejercicio de la responsabilidad social universitaria 15-30
Jonathan M. BRODSKY

Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo 31-61
Nidia Karina CICERO

Algunas consideraciones sobre la enseñanza del Derecho en Cuba. Referencia a la República Neocolonial (1902-1958) 63-78
Yuliesky Amador ECHEVARRIA

Los cambios legislativos como motor para la deconstrucción de la enseñanza del derecho de las familias. Reformar para transformar 79-118
Marisa HERRERA

Los discursos de los docentes de la Facultad de Derecho de la UNR sobre el plan de estudios. Entre la "necesidad" jurídica y lo político 119-165
Silvina PEZZETTA

Dossier: Alcances e implicancias del derecho a la educación

Introducción 169-172

El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización 173-195
Felicitas ACOSTA

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y las convicciones particulares en la escuela: entre el "interés del menor" y el "margen de apreciación" de los Estados 197-214
Pablo MEIX CERECEDA

La estructura y contenido del derecho a la educación
como derecho fundamental de defensa y prestación 215-226
Sebastián SCIOSCIOLI

Misceláneas

Trabajos académicos: algunas cosas que no 229-243
Fermín Pedro UBERTONE

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *La crítica radical*
del Derecho, de Aníbal D'Auria 247-253
Sofía AGUILAR

INDEX

Academia. Law Teaching Journal
Year 15, number 29, 2017, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Essays

College education and the elite of knowledge: towards
an exercise of university social responsibility 15-30
Jonathan M. BRODSKY

Exploring new ways of teaching
and learning Administrative Law 31-61
Nidia Karina CICERO

Some considerations over the teaching of Law in Cuba.
Reference to the Neocolonial Republic (1902-1958) 63-78
Yuliesky Amador ECHEVARRIA

Legislative changes as an engine for the deconstruction
of the teaching of Families Law. To reform to transform 79-118
Marisa HERRERA

The discourses of the teachers of the UNR
Faculty of Law on the curriculum.
Between legal "need" and politics 119-165
Silvina PEZZETTA

Dossier: Reaches and implications of the right to education

Introduction 169-172

The Right to Education: analysis from the
perspective of internationalization of schooling 173-195
Felicitas ACOSTA

The European Court of Human Rights and particular
convictions in school: between the "best interest of the
child" and the "margin of appreciation" of the States 197-214
Pablo MEIX CERECEDA

The structure and content of the right to education
as a positive and negative fundamental right 215-226
Sebastián SCIOSCIOLI

Miscellany/Miscellaneous/Miscellanea

Academic Works: some things you mustn't do 229-243
Fermín Pedro UBERTONE

Book Review

Book review: *La crítica radical del Derecho*, by Aníbal D'Auria 247-253
Sofía AGUILAR

Artículos

La educación universitaria y la élite del conocimiento: hacia un ejercicio de la responsabilidad social universitaria¹

JONATHAN M. BRODSKY²

RESUMEN

En el presente ensayo, a partir de una experiencia personal que sirve de disparador para el análisis, el autor esboza el vínculo existente entre el saber y el poder, a efectos de analizar la desigualdad en el acceso a la educación superior y la formación de una *élite* del conocimiento. A continuación, se plantea la necesidad de generar en las universidades una conciencia respecto de su rol y su impacto en las comunidades en las que se encuentran, a partir de la extrapolación del concepto más conocido de “responsabilidad social empresaria” a una función que toda universidad debería asumir. Finalmente, se ofrece una serie de posibles ideas y propuestas en este sentido, así como un análisis de los avances efectivamente realizados en el ejercicio de la “responsabilidad social universitaria”.

- ¹ La versión original e inédita en inglés de este trabajo (aquí adaptada y traducida por el propio autor) fue presentada a la edición 2015 del *St. Gallen Wings of Excellence Award*. Tras su selección como uno de los mejores ensayos remitidos al concurso, el autor fue invitado en calidad de *Leader of Tomorrow* al 45th *St. Gallen Symposium* (Suiza, 6 al 8-5-2015), un espacio de diálogo intergeneracional entre líderes de la actualidad y jóvenes estudiantes de posgrado acerca de temas de la realidad económica y social a escala global, organizado anualmente por el *International Students Committee* de la Universidad de St. Gallen y por *St. Gallen Foundation for International Studies*.
- ² Abogado (UBA), graduado con Diploma de Honor, Premio “Roque Fortunato Garrido”, Premio “Raymundo M. Salvat” y Premio “Corte Suprema de Justicia de la Nación”. Docente de Obligaciones Civiles y Comerciales (UBA), Derecho de Daños (UBA) y Derecho Internacional Privado (UBA-Asociación Internacional de Estudios). Miembro adscripto del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Dr. Ambrosio L. Gioja”. Exdirector de la Revista *Lecciones y Ensayos*, cofundador y exsubdirector de la Revista *En Letra* y fundador y director de la Revista *En Letra Derecho Civil y Comercial*. Cualquier crítica, aporte o comentario será bienvenido a través del correo electrónico del autor: jmbrodsky@derecho.uba.ar.

PALABRAS CLAVE

Educación universitaria - Conocimiento - Poder - Igualdad - Responsabilidad social universitaria.

College education and the elite of knowledge: towards an exercise of university social responsibility

ABSTRACT

In this essay, inspired by a personal experience, the author outlines the connection between knowledge and power, in order to analyze the issue of inequality in access to college education and the formation of an *élite* of knowledge. Subsequently, from the extrapolation of the more widely known concept of Corporate Social Responsibility, it is asserted that universities ought to be aware of their role and their impact in the communities in which they operate. Finally, a number of ideas are proposed as possible means for universities to exercise University Social Responsibility, and an analysis of the progress already made in the matter is made.

KEYWORDS

College education - Knowledge - Power - Equality - University Social Responsibility.

Corría el mes de marzo de 2002. Mi primer día como alumno del Colegio Nacional de Buenos Aires, una de las más antiguas y prestigiosas instituciones educativas de la Argentina. Yo estaba sentado en un rincón del Aula Magna, en una suntuosa butaca de terciopelo (mis pies no alcanzaban a tocar el piso), cuando el Rector se dirigió al atril y tomó el micrófono allí dispuesto. Se trataba del discurso inaugural del año lectivo y, en particular, de la bienvenida a los estudiantes de primer año. Para cerrar el discurso pronunció las siguientes palabras, que me quedaron grabadas para siempre: “Desde este día, son ustedes alumnos universitarios, aunque tengan 12 o 13 años de edad. Son parte de una

élite privilegiada. Por eso vayan, y hagan lo que la sociedad espera de ustedes. Hagan que en el futuro nos sintamos orgullosos de ustedes”.

Mientras todos aplaudían, me sentí francamente confundido ante este concepto. Es verdad que en alguna ocasión anterior me habían comentado que “el Colegio” –a secas, como muchos de sus egresados lo llaman– pertenecía, en efecto, a la Universidad de Buenos Aires; pero ¿por qué habría yo de ser un estudiante universitario a la corta edad de 13 años? ¿Y qué implicaba eso? También sabía para entonces del prestigio de la institución, de los dos Premios Nobel egresados de ella y todo lo demás; pero ¿en qué sentido era yo parte de una *élite*? Y lo más importante: ¿qué se esperaba entonces de mí, solo por formar parte de ese selecto grupo privilegiado?

En este breve ensayo, concebido casi 13 años después y habiéndome graduado no solo del *Colegio* sino también (ahora literalmente, como abogado) de la Universidad de Buenos Aires, me propongo analizar el rol de la educación universitaria en la construcción del conocimiento (y, en última instancia, del poder); la desigualdad en el acceso a tal educación y cómo se conforman, en consecuencia, élites privilegiadas, y la idea de una responsabilidad social universitaria (RSU) como un medio a través del cual las instituciones de educación superior pueden cumplir con sus deberes hacia la sociedad en su conjunto.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, CONOCIMIENTO Y PODER

Ante todo, el primer concepto básico desde el cual partir es el siguiente: *saber es poder*. No sería una tarea sencilla definir *qué* es exactamente lo que vuelve a una persona poderosa, dado que el poder es una noción compleja que podría adquirir diversos significados. Sin embargo, en términos generales, podría considerarse el poder simplemente como “ser capaz de” (tomar decisiones, lograr objetivos, etc.), como “tener los medios para” satisfacer los propios intereses y necesidades, o bien la capacidad para tener influencia o incluso imponerse sobre otros sujetos en una sociedad organizada.

Para cualquiera de dichos propósitos, el saber es esencial. Una persona educada puede percibir y comprender más elementos de la realidad y, en consecuencia, juzgar mejor y tomar decisiones más acertadas ante

distintos contextos y situaciones. Tendrá a su disposición más medios para satisfacer sus metas; en fin, podrá lograr más objetivos y desempeñarse mejor en la comunidad. Ciertamente, la gran mayoría de los presidentes, primeros ministros, legisladores, jueces, líderes de instituciones públicas y privadas, y cualquier otra persona “poderosa” o “influyente” en la sociedad suelen contar con un título universitario de grado.³

En efecto, la educación universitaria representa el escalón superior en materia de conocimiento. Desde luego que es posible, y cada vez más importante en los tiempos que corren, especializarse y profundizar el saber en un área específica luego de “recibirse” (a través de una maestría, el doctorado u otros estudios de posgrado). Pero la obtención de un título de grado representa un hito profesional, un paso fundamental en la carrera y aun en la vida de las personas: desde la graduación universitaria no solamente es posible acceder a ciertos puestos de trabajo que permanecen de otro modo inalcanzables, sino que también uno es “visto” por la sociedad de un modo diferente.

ACCESO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, DESIGUALDAD Y LA ÉLITE DEL CONOCIMIENTO

Teniendo en cuenta lo anterior, no es difícil inferir que –más allá de casos particulares– quienes han podido acceder a la educación universitaria se encuentran en una mejor posición relativa, si se los compara con aquellos que no han contado con dicha posibilidad.

En la Argentina, según el censo nacional del año 2010, 1.679.798 entre 26.352.712 habitantes de al menos 20 años de edad (6.37%) alcanzó un título de grado.⁴ En otros países de la región se observan promedios superiores: 11.83% en Brasil (de acuerdo con el censo de 2010 y considerando a la población de 20 años o más),⁵ 13.71% en Uruguay (censo

³ Sobre esta cuestión, puede profundizarse en Stehr & Grundmann (2011) y Rosow & Kriger (2010).

⁴ Instituto Nacional de Estadística y Censos, Censo nacional de la Argentina del año 2010. Disponible [en línea] <<http://www.censo2010.indec.gov.ar/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

⁵ Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística, Censo nacional de Brasil del año 2010. Disponible [en línea] <<http://www.ibge.gov.br/english/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

de 2011, población de 25 años o más),⁶ 18.03% en Chile (censo de 2012, población de 20 años o más).⁷ A su vez, volviendo la mirada a los países desarrollados de América del Norte, el 31.66% de la población de 25 años o más ha obtenido un *bachelor's degree* y el 11.57% un *master's* o *doctorate degree* en los Estados Unidos (censo de 2013);⁸ mientras que dichos porcentajes en Canadá son de 35.15% y 8.39%, respectivamente (censo de 2006, población de 25 años o más).⁹ En los siguientes países miembros de la Unión Europea, los promedios para el nivel ISCED-6 completo (equivalente al *bachelor's degree* de Norteamérica) son: 21.7% en Italia, 26.3% en Austria, 31.9% en Alemania, 40.1% en España, 42.3% en los Países Bajos, 43.6% en Francia, 43.9% en Bélgica, 45.8% en Finlandia, 47.1% en el Reino Unido y 51.1% en Irlanda (medición de la población activa de 2012 de Eurostat, población de 25 años o más).¹⁰

No es casual que entre un 50% y un 80% de los habitantes en las naciones desarrolladas, y tanto como un 80% a casi un 95% de la población en los países sudamericanos en desarrollo, no hayan completado una carrera universitaria. El acceso a la educación superior no es igualitario para todos. Desde un punto de vista económico, las instituciones universitarias privadas, y algunas públicas, son aranceladas (en las primeras, además, los costos pueden llegar a ser muy elevados) y quienes pueden acceder a ellas no son sino quienes pueden pagarlas (o cuya familia está en condiciones de hacerlo). Pero incluso en universidades públicas gratuitas, donde los estudiantes no deben pagar por la matrícula, la admisión

⁶ Instituto Nacional de Estadística, Censo nacional de Uruguay del año 2011. Disponible [en línea] <<http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

⁷ Instituto Nacional de Estadística, Censo nacional de Chile del año 2012. Disponible [en línea] <<http://www.ine.cl/censo-2012/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

⁸ U. S. Census Bureau, 2013 Current Population Survey. Disponible [en línea] <<http://www.census.gov/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

⁹ Statistics Canada, Censo Nacional de Canadá de 2006. Disponible [en línea] <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/ind01/l3_1821_1825-eng.htm?hil_i_none> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

¹⁰ Eurostat, 2012 Labour Force Survey. Disponible [en línea] <<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>> [fecha de última consulta: 1-2-2015]. Ver también: European Commission. Europe 2020 target: tertiary education attainment. Disponible [en línea] <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

o la cursada, existen erogaciones tales como el transporte a la universidad, o la compra de libros y otros materiales necesarios para el estudio, que tornan imposible la carrera a quienes cuentan con los recursos económicos más bajos. A su vez, al margen de lo patrimonial, existe el grave problema de la educación previamente recibida: quienes han cursado en una buena escuela secundaria estarán seguramente en condiciones de afrontar la universidad, pero no así quienes *ya han sido marginados del sistema*, en la etapa de la educación media o incluso con anterioridad (Bok, 1982).

Por tal razón, esta dinámica tiene la forma de un círculo vicioso, donde son aquellos quienes provienen de una esfera social y económica más privilegiada quienes –por lo general– estarán en condiciones de acceder a un nivel de educación superior y culminar con éxito una carrera universitaria. Son esas mismas personas quienes tendrán las mejores herramientas para procurarse un buen futuro profesional, convertirse en ciudadanos más prósperos y poderosos, y luego asegurarles un futuro similar a sus hijos (o bien, en rigor, brindarles los medios para que ellos mismos puedan construirlo) (Altbach, 1998; Wright & Epstein, 2008). Y es un patrón tan circular como excluyente, por cuanto segrega a quienes no cuentan con las mismas oportunidades; para salir de él, es preciso adoptar ciertas acciones positivas.

HACIA UN CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Es posible afirmar (y yo estaría de acuerdo con ello) que todo egresado universitario tiene una responsabilidad individual hacia la comunidad. No obstante, este ensayo se centra en el rol que las universidades mismas, en tanto instituciones, deberían jugar en términos de responsabilidad social.

El concepto de RSU podría ser considerado como una extrapolación de la idea más difundida de la responsabilidad social empresarial (RSE). Si bien se trata de un concepto con distintas definiciones posibles, la RSE suele ser entendida como la asunción por parte de las compañías privadas de su impacto en la sociedad (Hopkins, 2003). Conformar una filosofía de gestión integral de las organizaciones, mediante la cual se busca que sus objetivos no se centren exclusivamente en cuestiones económicas,

sino que incluyan cuestiones sociales y ambientales, logrando así una mayor concientización en lo que respecta a la importancia que debe tener la ética con la que se conduce la organización y el respeto por los valores de la comunidad. Está orientada a superar una visión de la empresa como una organización aislada y ajena a las cuestiones sociales, cuyo único fin sea la obtención de ganancias económicas (Compiani, 2014).

En efecto, en el mundo entero, las empresas privadas tradicionalmente se caracterizaron por perseguir como objetivo fundamental y muchas veces excluyente el lucro económico y la optimización de sus beneficios. Eran muy pocas las empresas que tenían en cuenta las implicancias sociales que sus actos podrían traer aparejadas. No obstante, en los últimos años, debido a la importancia que se dio a la conciencia social de las entidades, las empresas han comenzado a asumir su propia “responsabilidad social”, algunas por imposición de leyes o normativa legal, y otras *motu proprio* y también para mejorar su marca (Benedini, 2014).¹¹

De tal manera, las empresas que ejercen RSE contribuyen a un desarrollo sustentable, procurándose a la vez beneficios a sí mismas en términos de administración del riesgo, capacidad de innovación y reducción de costos. Hoy en día, prácticamente no existen compañías multinacionales sin políticas de RSE: se ha convertido en una especie de estándar ético internacional, sin el cual se pierde competitividad y se es “peor visto” como empresa (Hansen, 2010).

¹¹ La misma autora profundiza al afirmar que “un gran paso para esta concientización fue la globalización, que permitió tener mayor cantidad de información y relacionarse con otras personas de una manera más simple, más rápida y más eficaz, con lo cual permitió ver como se desarrollaba este cambio de actitud en otros países e incorporar las ‘mejores prácticas’ en la Argentina. Es por esto que cuando el gobierno argentino adopta normas internacionales o se acopla a lineamientos preexistentes, obliga a un cambio en las posturas de las empresas sólo con el fin de cumplir la normativa vigente por la ley argentina y por las regulaciones emitidas por distintos organismos de control. En cambio, hay empresas que tomaron este punto como un valor más dentro de su escala de valores, de la cultura organizacional impuesta, o como publicidad para mejorar su marca, para atraer inversiones y mejorar su valor de mercado, es decir, con un fin de marketing. Y adicionalmente están las empresas con filial argentina que toman la responsabilidad social por imposición, pero no de las regulaciones vigentes argentinas, sino de su casa matriz que la ha incorporado para ella y con esto a todas sus sucursales” (BENEDINI, 2014).

Del mismo modo, las universidades deberían ser socialmente responsables, en virtud del rol particular que ocupan en la civilización moderna. Como se ha dicho, la educación superior es el primer y crucial paso en el escalón superior del conocimiento: formación técnica y profunda en un campo del saber determinado, que permite a quienes han podido acceder a ella la acumulación de mayores recursos (tanto económicos como intangibles) y, a la postre, de poder en cualquiera de sus formas. De allí que resulte esencial la asunción de responsabilidad por parte de las universidades de su impacto en la sociedad. Tal como ocurre con la RSE, la RSU también tendrá una duplicidad de consecuencias positivas: hacia la comunidad, en términos de equidad, igualdad de oportunidades y sustentabilidad, y para las universidades mismas, en tanto las que practiquen la RSU serán consideradas por el público como instituciones socialmente comprometidas.

IDEAS PARA UN EJERCICIO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La RSU persigue la redefinición de las tareas tradicionales de servicio social universitario, poniendo el acento en su sentido transformador para la formación y la producción de conocimientos. Se trata de un modo de gestión integral de los impactos humanos, sociales y ambientales que, siguiendo a Vallaey, puede definirse como una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la institución en su entorno. Constituye, entonces, una conducta ética que motoriza a la organización, permitiéndole avanzar más allá de lo estrictamente demandable, desarrollando y exigiendo conductas de corresponsabilidad con el medio (Torres Pernalet y Trápaga Ortega, 2010).

Una idea inmediata y evidente en la materia son las ampliamente conocidas “becas” para eximir del pago de los aranceles de matrícula y cursada (en caso de universidades privadas o públicas no gratuitas) y/o para brindar dinero a quienes no pueden afrontar los costos de la carrera (en tal supuesto, suele exigirse que el beneficiado haya obtenido cierto puntaje mínimo en sus exámenes).

Tal es, por supuesto, una medida favorable y necesaria en el camino hacia la igualdad, a fin de que los menos privilegiados puedan acceder

a la educación superior. Ello es de la mayor importancia para cortar el círculo vicioso ya descripto anteriormente. Ahora bien, la RSU es, o debería ser, mucho más: se trata de que las universidades sean conscientes de su rol en la sociedad, y actúen en consecuencia. A tal efecto, pueden adoptar una variedad de medidas positivas, tales como las siguientes:

- Desarrollar programas y actividades que conduzcan a una mayor relación entre la comunidad universitaria y la ciudadanía en general.
- Promover el trabajo voluntario y los programas de acción social directamente dirigidos a la comunidad, tanto para estudiantes como para docentes de la universidad.
- Acercar la universidad a los sectores más humildes de la sociedad, donde el acceso a la educación superior no suele ser considerado como viable, deseable o relevante.
- Participar de campañas de alfabetización, en coordinación con otros organismos o con instituciones de educación media o inicial.
- Permitir a otras entidades, y a la población en general, acceder al conocimiento producido por los docentes y los investigadores de la universidad (esto se conoce como “transferencia de conocimiento”).
- Celebrar convenios o formar alianzas estratégicas con ONG, a fin de trabajar en conjunto sobre objetivos comunes, y conectando así a la universidad con su contexto social.
- Proveer asistencia gratuita a los sectores con menores recursos, como parte de la currícula de estudios: por ejemplo, que las residencias médicas se desarrollen en hospitales públicos, o que los estudiantes avanzados de Derecho realicen su práctica profesional ofreciendo patrocinio jurídico gratuito bajo la supervisión de un docente-abogado en ejercicio.
- Promover valores socialmente positivos tales como el respeto por la vida, la dignidad, la igualdad, la libertad, la justicia, la democracia, la diversidad cultural y los derechos humanos. Ello es posible a través de eventos, conferencias o talleres donde se aborden estas y otras temáticas de importancia, así como haciéndolas parte de los programas de estudio de las asignaturas que componen el plan de estudios.

- Tomar conciencia e involucrarse en cuestiones de gran importancia para la comunidad en su conjunto, tales como el desarrollo sustentable y la protección del medio ambiente, la calidad de vida y el bienestar de la sociedad, el progreso económico y la generación de empleo, la lucha contra la desigualdad y la discriminación, y otros conflictos sociales que se presenten en un momento histórico determinado.

Dichas acciones son solo algunas de las muchas políticas que las universidades podrían implementar a fin de ejercer la RSU, y que en muchos casos ya vienen llevando efectivamente a cabo. Por ejemplo, en nuestra Casa de Altos Estudios –la Universidad de Buenos Aires– existe una dependencia específica, la Subsecretaría de Modernización y Relaciones con la Comunidad, entre cuyos fines se encuentran el de generar políticas, programas y proyectos orientados a la comunidad y el de establecer pautas destinadas a la ejecución de planes referidos a objetivos en materia comunitaria. Asimismo, en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil se han creado diversos programas: el “Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables”, el cual apunta a promover la integración e inclusión social, profundizar el desarrollo local y abrir los recursos en poder de la comunidad, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de vida de las personas; el “Programa Discapacidad y Universidad”, orientado a promover estudios que favorezcan la inclusión plena de las personas con discapacidad y proponer medidas para eliminar todas las formas de discriminación, trabajar para lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la universidad y favorecer la concientización de todos los miembros de la comunidad universitaria en relación con los derechos y necesidades de las personas con discapacidad y lograr así su plena integración en la vida académica; el “Programa UBAnex”, destinado a estimular y fortalecer la vinculación de la universidad con la sociedad, a través de proyectos que se desarrollan desde las diferentes unidades académicas poniendo los conocimientos a disposición de la comunidad para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida; el “Programa UBA Verde”, cuyo objetivo principal es promover y asesorar en lo referente a la separación de residuos en origen dentro de las unidades edilicias que dependen de la Universidad de Buenos Aires, fomentando acciones de

concientización, investigación y capacitación en temas relacionados con la protección ambiental, en cooperación con otras instituciones de educación superior del país y la región en el desarrollo de actividades que promuevan acciones a favor del cuidado del medioambiente, y promoviendo en definitiva la adopción de buenas prácticas ambientales dentro del ámbito de la Universidad; entre otros. Y no faltan los concursos de becas de ayuda económica, tales como las “Becas Sarmiento”, que en el año 2017 (la decimosexta edición de dicha convocatoria) otorga a los estudiantes seleccionados un monto mensual de \$ 1.260 durante dos años, y las Becas “Fundación Mosoteguy”, que consisten en 100 becas anuales de ayuda económica para el financiamiento completo de las distintas carreras de la Universidad de Buenos Aires para quienes tengan una situación socioeconómica desfavorable y un alto rendimiento académico.¹² Finalmente, cabe mencionar el Programa Universitario de Prevención de VIH-SIDA, entre cuyos objetivos está el de crear espacios de asesoramiento, información y educación con relación a conductas y métodos de prevención del VIH, concientizar sobre prácticas sexuales seguras y brindar un servicio de testeo gratuito, voluntario y confidencial a los estudiantes de la UBA, y el Programa de Atención Asistencial Gratuita, a través del cual la Universidad de Buenos Aires asumió el compromiso de prestar atención médica sin costo a todos sus alumnos sin cobertura de salud, con el fin de garantizar el bienestar y mejorar la calidad de vida de la población estudiantil.¹³

A nivel de las Facultades se encuentran también ejemplos de la RSU en la práctica. En nuestra Facultad de Derecho, por ejemplo, se encuentran las becas “Alumnos Destacados”, las “Becas por la Igualdad” y las “Becas de Transporte”, todas las cuales procuran afianzar la igualdad de oportunidades entre los alumnos que cursan en esta Casa.¹⁴ Se hallan a su

¹² Por todos: sitio de internet de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires, <<http://www.uba.ar/extension/index.php>>, en particular las secciones <<http://www.uba.ar/extension/contenido.php?id=16&m=4>> y <<http://www.uba.ar/extension/contenido.php?m=9>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

¹³ Sitio de internet de la Universidad de Buenos Aires, sección “UBA salud”, <<http://www.uba.ar/ubasalud/index.php>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

¹⁴ Sitio de internet de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, sección “Becas”, <<http://www.derecho.uba.ar/extension/becas/>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

vez programas institucionales tales como “Género y Derecho” que, bajo el lema “Mujeres de Derecho por la Igualdad”, tiene por objetivo la toma de conciencia de la igualdad de las mujeres en la sociedad para generar un proceso de visibilidad de la perspectiva de género, para incorporarla a la formación académica y profesional y a la práctica personal, profesional y docente, y el programa “Cuestiones de Estado”, que se propone recuperar el abordaje de los grandes temas nacionales desde un enfoque universitario y plural, con miras a asistir al ciudadano, al contribuyente en el esclarecimiento de los temas del derecho que tienen incidencia actual en su vida diaria.¹⁵ Del mismo modo, los estudiantes más avanzados deben desempeñarse en organismos públicos o proveer asistencia jurídica gratuita a los sectores de la sociedad con menores recursos, bajo la supervisión de un docente-abogado matriculado, como asignatura obligatoria y anual de la carrera de Abogacía (se trata de los 14 puntos del Ciclo Profesional Orientado que debe cursarse en el Departamento de Práctica Profesional, o como se lo refiere coloquialmente: “hacer el Práctico”).

Otro tanto podría predicarse, por ejemplo, de las residencias médicas universitarias en la carrera de Medicina de la UBA,¹⁶ en los casos en que tienen lugar en hospitales que atienden al público en general; o del Hospital Odontológico Universitario, que funciona en el marco de la Facultad de Odontología y que, atendido por estudiantes estrictamente tutelados que realizan sus primeras prácticas de consultorio, brinda asistencia a toda la comunidad a aranceles mucho más reducidos que los corrientes de mercado. Cada año se atienden allí más de 100.000 pacientes, incluyendo a los que concurren al servicio de guardia que funciona las 24 horas de todos los días del año; además, se llevan a cabo tratamientos de alta complejidad, e incluso se han creado clínicas para la atención

¹⁵ Sitio de internet de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, sección “Programas Institucionales”, <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/programas-sinstitucionales>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

¹⁶ Sitio de internet de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, sección “Residencias”, <http://www.fmed.uba.ar/graduados/residencias/m_requis.htm> y <<http://www.inscripcion.fmed.uba.ar/cgi-bin/residencias/homeResidencias.py>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

de pacientes de alto riesgo en dos aspectos: pacientes con VIH/SIDA y pacientes con discapacidad.¹⁷

Desde luego, el ejercicio de la RSU no constituye un fenómeno exclusivo de la Universidad de Buenos Aires, ejemplo en el que me he explayado con motivo de mi pertenencia institucional y la de la publicación a la que se remite el presente texto. También en la Universidad Nacional de La Plata,¹⁸ la Universidad Nacional de Córdoba,¹⁹ la Universidad Nacional del Litoral,²⁰ la Universidad Nacional de Rosario,²¹ la Universidad Nacional del Sur²² y la Universidad Nacional de Tucumán,²³ para mencionar otras relevantes instituciones educativas de nuestro país en el nivel universitario, cuentan con sus respectivos programas, proyectos y medidas en el marco de la extensión universitaria y la vinculación con la comunidad. Este compromiso, a mi modo de ver, debe ser mayor en las instituciones públicas que en las privadas, puesto que el carácter de las primeras justifica ineludiblemente y por definición su deber de procurar un ejercicio socialmente responsable de su actividad. No obstante, ello no exime a las universidades privadas del cumplimiento de un estándar mínimo de responsabilidad social, y así –por ejemplo– pueden mencionarse la Coordinación de Compromiso Social de la Universidad Católica Argentina²⁴ y el Centro de Innovación Social de la Universidad de San Andrés,²⁵ entre otros. La

¹⁷ Sitio de internet de la Universidad de Buenos Aires, sección “UBA Salud” y en particular: <<http://www.uba.ar/ubasalud/contenidos.php?id=12>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

¹⁸ Ver [en línea] <<http://www.unlp.edu.ar/extension>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

¹⁹ Ver [en línea] <<http://www.unc.edu.ar/comunidad>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

²⁰ Ver [en línea] <<http://www.unl.edu.ar/categorias/view/extension> y <http://www.unl.edu.ar/categorias/view/vinculacion>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

²¹ Ver [en línea] <<http://www.extensionunr.edu.ar/>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

²² Ver [en línea] <<https://www.uns.edu.ar/extension/info-general>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

²³ Ver [en línea] <<http://www.unt.edu.ar/Programas/ProgramasUniversitarios.php>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

²⁴ Ver [en línea] <<http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/compromiso-social/>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

²⁵ Ver [en línea] <<http://live.v1.udesa.edu.ar/Unidades-Academicas/Centros/Centro-de-Innovacion-Social>> [fecha de última consulta: 1-2-2017].

realización de dichas actividades resulta coherente con la idea de que la educación superior es un bien público en sí mismo, y no una mera mercancía.

Ahora bien, el hecho de que se haya avanzado en la adopción de varias de las positivas y socialmente relevantes medidas propuestas en el comienzo de este acápite no implica en absoluto que el objetivo se encuentre plenamente cumplido. Existen diversas resistencias y obstáculos que atentan contra una generalización de la RSU. Entre ellos, Torres Pernalet y Trápaga Ortega (2010) señalan las contradicciones históricas de la sociedad en que las instituciones se encuentran inmersas, que redundan en su comportamiento fuertemente influenciado por lo socioeconómico, lo político y lo cultural: ninguna institución es éticamente neutral por lo que tiende a legitimar ciertos comportamientos y hábitos de la comunidad. En este sentido, Vallaeys (2008) sostiene que la RSU exige articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales-ciudadanos igualmente responsables. Y las universidades no han superado aún sus dificultades históricas para conciliar las demandas prácticas y urgentes del público con los intereses a largo plazo de la institución académica (Bok, 2003).

UNA REFLEXIÓN FINAL

Luego de las ideas y los conceptos vertidos, he podido alcanzar una respuesta a aquellas preguntas que me surgieron como adolescente y estudiante del colegio secundario.

El acceso a la educación universitaria es en efecto un privilegio, y supone pertenecer a un grupo selecto: la *élite* del conocimiento profundo, que muy probablemente pueda conducir a alguna forma de poder. Y ser parte de esa *élite* implica que, como individuo, se tiene una responsabilidad hacia la sociedad en el ejercicio de ese saber y el poder que de él deriva. Pero también, y antes de esa instancia, las universidades deberían ser conscientes de su rol en la comunidad, de las políticas que desarrollan (o no) y de cómo esas acciones (u omisiones) impactan en la población.

Así es que hoy le diría al Rector, en respuesta a su discurso: comprendo y acepto lo que la sociedad espera de mí como una persona que

ha tenido acceso a la educación universitaria. Pero no vaya a perder de vista lo que se esperaba primero de usted, como máxima autoridad de un colegio secundario de la Universidad de Buenos Aires: que cumpliera adecuadamente con su deber de liderar una institución tan importante, de un modo socialmente responsable.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTBACH, P. (1998), *Comparative higher education: knowledge, the university, and development*, Greenwich, Connecticut, Ablex Pub. Corp.
- BARRO, R. y J. LEE (2001), "International data on educational attainment: updates and implications", en *Oxford Economic Papers*, 2001, 53 (3), pp. 541-563.
- BENEDINI, M. (2014), "Contabilidad ambiental y responsabilidad social empresarial", en *La Ley online*, AR/DOC/2848/2014.
- BOK, D. (1982), *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- BOK, D. (2003), *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- COMPIANI, F. (2014), "Actualidad en derecho de seguros", en *La Ley online*, AR/DOC/3345/2014.
- HANSEN, E. (2010), *Responsible leadership systems*, Wiesbaden, Gabler.
- HOPKINS, M. (2003), *The planetary bargain: corporate social responsibility matters*, Londres, Earthscan Publications.
- LICHA, I. (2012), *Enseñanza de la responsabilidad social empresarial: retos de las universidades en Iberoamérica*, Buenos Aires, Sudamericana.
- ROLLS, A. (2007), *International perspectives on education*, Nueva York, H. W. Wilson Co.
- ROSOW, S. y T. KRIGER (2010), *Transforming higher education: economy, democracy, and the university*, Lanhan, Lexington Books.
- STEHR, N. y R. GRUNDMANN (2011), *Experts: the knowledge and power of expertise*, Nueva York, Routledge.
- TORRES PERNALETE, M. y M. TRÁPAGA ORTEGA (2010), *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*, Buenos Aires, Paidós.
- VALLAEYS, F. (2008), "Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades", en *Revista EES*, 2008, 13 (2), pp. 191-220.

WRIGHT, S. y D. EPSTEIN (2008), *Geographies of knowledge, geometries of power: higher education in the 21st century*, Londres, Routledge.

FUENTES DOCUMENTALES

European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility. COM(2011) 681 final*. Brusel, 2011.

European Commission. Europe 2020 target: tertiary education attainment. Disponible en <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

Eurostat, 2012 Labour Force Survey. Disponible en <<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, Censo nacional de Brasil del año 2010. Disponible en <<http://www.ibge.gov.br/english/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

Instituto Nacional de Estadística, Censo nacional de Uruguay del año 2011. Disponible en <<http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

Instituto Nacional de Estadística y Censos, Censo nacional de la Argentina del año 2010. Disponible en <<http://www.censo2010.indec.gov.ar/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

Instituto Nacional de Estadística, Censo nacional de Chile del año 2012. Disponible en <<http://www.ine.cl/censo-2012/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

Statistics Canada, Censo Nacional de Canadá de 2006. Disponible en <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/101/ind01/l3_1821_1825-eng.htm?hili_none> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

U. S. Census Bureau, 2013 Current Population Survey. Disponible en <<http://www.census.gov/>> [fecha de última consulta: 1-2-2015].

UNESCO, Institute for Statistics and UNICEF. *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary School*. Montreal, 2005.

UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations, Early Childhood Care and Education*, Paris, 2007.

Fecha de recepción: 1-3-2016.

Fecha de aceptación: 8-2-2017.

Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo

NIDIA KARINA CICERO¹

RESUMEN

El presente trabajo parte de la premisa de la necesidad de renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, a fin de que este se centre en los alumnos, favorezca un aprendizaje funcional del Derecho y contribuya a formar un pensamiento crítico.

Convencida de que es necesario vincular todos estos objetivos con los métodos empleados, propongo reflexionar sobre los esquemas pedagógicos tradicionales y compartir algunas experiencias de innovación que he puesto en práctica en los últimos años, tanto en cursos de grado como de posgrado de la Facultad de Derecho de la UBA. Ellas se refieren a la incorporación de tecnologías: campus virtual y plataforma Integra 2.0 del CITEP, de prácticas pedagógicas innovadoras: sistema ABP (aprendizaje basado en problemas) y de clases invertidas (*flipped classroom*), y también a la introducción de otras disciplinas en la enseñanza del derecho (cine).

La preocupación por obtener mejores resultados educativos debe interpelar a la comunidad docente a explorar nuevos caminos para la enseñanza del Derecho Administrativo.

¹ Doctora en Derecho (UBA). Fiscal ante la Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la CABA y Profesora Adjunta Regular de Derecho Administrativo en la FD de la UBA. Autora de libros y múltiples artículos vinculados con la especialidad. Directora de la colección Normas Usuales de Derecho Administrativo de Editorial La Ley. *Mail*: karinacicero@derecho.uba.ar.

PALABRAS CLAVE

Innovación docente - Clases invertidas - Metodologías de enseñanza universitaria - Aprendizaje basado en problemas - Recursos didácticos - Cine.

Exploring new ways of teaching and learning Administrative Law

ABSTRACT

This article is based on the premise that there is a need of renewal of university learning/teaching process, to focus it on students, to encourage a functional learning of Law and to contribute to form critical thinking.

I am convinced that it is necessary to link all of these goals with the methods employed, so I propose to review traditional pedagogical schemes and to share some experiences of innovation that I have carried out in recent years, both in undergraduate and postgraduate courses at the Buenos Aires University Law School.

They all refer to the inclusion of new technologies: virtual campus and platform Integra 2.0 from CITEP; as well as of innovative pedagogic practices: ABP (problem-based learning) and flipped classroom; and also to the incorporation of others disciplines (as cinema).

The concern to achieve better educational results should challenge teaching community to explore new ways of teaching Administrative Law.

KEYWORDS

Teaching innovation - Flipped classroom - University teaching mythologies - Problem-based learning - Didactic resources - Cinema.

I. PUNTO DE PARTIDA

Desplazar el énfasis del aprendizaje del profesor al alumno importa invertir el modo en que generalmente se aborda la planificación y el

desarrollo de las clases universitarias. Centrar el proceso educativo en el aprendizaje que debe protagonizar el alumno presupone entender la educación como una relación de intercambio en la que el docente deja de ser el reservorio del saber para pasar a ser quien crea para los estudiantes oportunidades de aprender y los ayuda en ese proceso.

Desde esta óptica, la relación educativa ya no se circunscribe al docente y al estudiante individual, sino que se amplía para abarcar al curso en su conjunto y al entorno social, pues no solo se aprende de lo que dice el profesor –aunque su rol siga siendo preponderante para facilitar el aprendizaje– sino también de lo que se ve que hace el resto de los alumnos, y de los intercambios entre aquellos y el docente y entre ambos y la comunidad académica, social y política.² En un mundo en constante mutación, carece de sentido que el alumno de Derecho repita acríticamente conceptos teóricos, normas o fallos, debiendo apostarse en cambio por el desarrollo de la capacidad analítica para resolver nuevas situaciones frente a nuevos contextos, a partir de la aplicación de principios generales que sí suelen reproducirse de un sistema a otro.

Conforme a estos enfoques, una adecuada enseñanza del Derecho debe dar cuenta tanto de los aspectos epistemológicos (que involucran los contenidos curriculares) como de sus formas de transmisión,³ a fin de que entre ambos se favorezca un aprendizaje *funcional* del Derecho, esto es, la adquisición de un contenido de enseñanza que pueda luego transformarse en saberes y habilidades para resolver problemas jurídicos típicos de la profesión. Aunque seguramente todos los docentes universitarios comparten como objetivo pedagógico contribuir a formar el pensamiento crítico en los estudiantes, no siempre se vincula aquel objetivo con los métodos que se emplean para tratar los contenidos y las modalidades que se utilizan para evaluar, las que, paradójicamente, no pasan del típico examen parcial con dos o tres preguntas a desarrollar.

² MORALES VALLEJO, Pedro, “Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender”, en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Buenos Aires, Octaedro-Ice-UB, 2008.

³ Nancy Cardinaux y Manuela González destacan la importancia de considerar las “prácticas pedagógicas” a la hora de evaluar los planes de estudios. CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, “El Derecho que debe enseñarse”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, pp. 129-145.

Los esquemas pedagógicos tradicionales, basados principalmente en la mera memorización y en la transmisión unidireccional de saberes, han sido superados hace varias décadas en la docencia universitaria puesto que relegan al estudiante a un rol pasivo de escucha que no favorece la obtención de aprendizajes significativos. No solo conducen a una visión de pensamiento único y con ello a fomentar el dogmatismo, sino que además producen aprendizajes pobres, porque, en general, los alumnos suelen recordar poco o no entienden del todo bien lo que recuerdan y porque no promueven la realización de conexiones valiosas entre conceptos ni la incorporación de competencias para aplicar los conocimientos en situaciones problemáticas de la realidad profesional.

Al contrario, propuestas pedagógicas que promueven la elaboración de productos concretos (como podría ser en el área del Derecho: contratos, proyectos de actos administrativos, demandas, sentencias, dictámenes, informes, correos electrónicos argumentativos, etc.) son más propicias para lograr aprendizajes contextualizados,⁴ esto es, los que más se acercan a lo que hacen cotidianamente los abogados, los jueces, los funcionarios públicos, los asesores jurídicos de empresas, los fiscales, etc.

Paralelamente, los jóvenes llegan a la universidad desde diversas y heterogéneas trayectorias y situaciones de vida, por lo que no pocos esfuerzos deben desplegarse, en pos de articular sus procesos de adaptación al medio universitario, que faciliten la efectiva inclusión y permanencia en este último. Las universidades públicas, y la Universidad de Buenos Aires particularmente, están fuertemente comprometidas con favorecer el acceso, la permanencia y la graduación de los jóvenes, por lo que la cuestión de la deserción o el fracaso estudiantil no puede estar ausente de la agenda de las cátedras universitarias públicas.

Por último, la tecnología, que ha irrumpido para formar parte de la cotidianeidad de alumnos y docentes, genera nuevos desafíos a la enseñanza universitaria pues en un mundo en el que la información es de fácil acceso, pierde toda justificación una clase presencial exclusivamente basada en la explicación de contenidos normativos, doctrinarios y

⁴ GLADKOFF, Lucía, "Módulo 1: Integra 2.0, sus fundamentos didácticos", en *La solución de problemas con Integra 2.0*, Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, 4ª ed., 2016.

jurisprudenciales que los alumnos pueden obtener, inclusive en formatos audiovisuales, desde la comodidad de sus hogares.

Todas estas situaciones interpelan a la docencia universitaria a examinar sus prácticas y a reconsiderar los métodos pedagógicos empleados en aras de lograr titulaciones académicas de calidad, relevantes para la sociedad y con niveles de excelencia. Existe a nivel mundial una preocupación en este sentido y ello ha llevado a generar dentro del ámbito universitario intensas reflexiones no solo acerca de las trayectorias de aprendizaje de los alumnos, sino incluso acerca del perfil de los títulos y de los programas de estudios. Señales de esta tendencia pueden hallarse en España, donde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de la Declaración de Bolonia de 1999 ha llevado a una profunda transformación de la enseñanza universitaria, tanto en cuanto a la estructura de las titulaciones como en lo que atañe a las metodologías docentes empleadas.⁵ En América Latina también se registran procesos semejantes tendientes a examinar la calidad, efectividad y transparencia de las titulaciones y programas de estudios que, v. gr., se manifiestan en iniciativas como Tuning America Latina, cuyo objetivo general es el de contribuir a la construcción de un espacio americano de Educación Superior.⁶

La enseñanza del Derecho Administrativo, que es el área en la que desempeño mi práctica docente, no escapa, por cierto, a esta necesidad de renovación de sus métodos y objetivos. Existe un sentimiento compartido en el cuerpo docente de nuestra especialidad acerca de la necesidad de obtener mejores resultados educativos⁷ y ello nos interpela a atrevernos a explorar nuevos caminos para la realización de nuestro quehacer docente.

⁵ Las Declaraciones de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) iniciaron un proceso de convergencia hacia la consecución de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este nuevo EEES sitúa el énfasis de la educación en el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, en la necesaria introducción de cambios en el diseño de la actividad docente universitaria, tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos: diseño curricular, estrategias de aprendizaje y modelos de evaluación, entre otros.

⁶ MUSSE FELIX, Loussia Penha (ed.), *Tuning-America Latina. Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2014.

⁷ Las VI Jornadas Intercátedras de Derecho Administrativo realizadas en el año 2013 fueron dedicadas a la enseñanza del Derecho Administrativo.

El propósito de este aporte es dar a conocer un conjunto de experiencias de innovación docente que puse en práctica durante el último año, en algunos casos mediante el empleo de TIC.

Participo de la idea de que la comunicación a los colegas de estrategias metodológicas novedosas forma parte del proceso de construcción de la renovación de las prácticas y enfoques en la docencia universitaria. En esta dirección, se ha dicho con acierto que tan importante como la aparición de nuevas ideas e iniciativas es informarlas al resto del profesorado, pues con ello dejan de ser pequeños experimentos que tienen lugar en el espacio acotado de cada aula y se ponen a disposición de la comunidad académica para analizarlas, debatirlas y en su caso enriquecerlas y extenderlas a otros docentes y a otros ámbitos.⁸

Animada por este espíritu es que entiendo que puede resultar provechoso mi relato acerca de algunas experiencias de innovación que he puesto en práctica en cursos del Ciclo Profesional Orientado de la carrera de grado y en una materia de posgrado de nuestra especialidad. Se trata de estrategias de enseñanza implementadas y probadas en el aula con buenos resultados en términos de incorporación en los estudiantes tanto de saberes curriculares como de competencias y habilidades profesionales específicas.⁹

Al difundir estas experiencias, lejos de toda jactancia, pretendo estimular a otros colegas a experimentar y transformar sus aulas en laboratorios, para que de este modo se generen más iniciativas que, a su vez, logren inspirar a otros profesores a transitar el camino de la innovación. En otras palabras, el primer objetivo de la ponencia es estimular el empleo de metodologías y herramientas novedosas en el aula

⁸ Prólogo de Enoch Albertí Rovira, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, a la obra colectiva *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (ed.: Max TURULL RUBINAT, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2011).

⁹ Empleo el término "estrategia" en el sentido definido por Anijovich y Mora, esto es, como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009).

universitaria para que los proyectos innovadores de hoy se transformen en prácticas cotidianas en el futuro.

Pero además, y ya saliendo del terreno de la praxis educativa, persigo colocar en la agenda de trabajo de nuestra disciplina la reflexión acerca de cuáles son las diversas dimensiones de aprendizaje que aspiramos crear en nuestros estudiantes en aras de lograr una educación de calidad y relevancia, tanto para ellos mismos –profesionales en ciernes– como para la sociedad en la que se desempeñarán. Siempre teniendo en miras el futuro, en un mundo apasionadamente cambiante.

II. ENSEÑAR Y APRENDER A PARTIR DE PROBLEMAS. CLASE INVERTIDA

Aprender a partir de situaciones problemáticas próximas a la vida real de los estudiantes constituye la esencia del enfoque pedagógico denominado aprendizaje basado en problemas (ABP).¹⁰ Las metodologías de enseñanza que se organizan en torno a la presentación y resolución de problemas proponen tender puentes entre los conocimientos científicos y la vida real, abriendo caminos para el aprendizaje a partir de la búsqueda de soluciones a problemáticas de la realidad, la búsqueda de alternativas a una realidad que se presenta como natural o la búsqueda de respuestas a interrogantes genuinos y propios de la vida cotidiana de las personas, de los contextos profesionales de los diversos campos de conocimiento o hasta de grandes y complejas problemáticas de la comunidad local, la región o el mundo.¹¹

Estas metodologías están fundamentadas en perspectivas constructivistas del aprendizaje, derivadas de la psicología cognitiva, que consideran que el conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados, llamadas redes semánticas y que proponen que cuando se produce el aprendizaje, la nueva información se acopla a las redes existentes. El alumno, desde estas perspectivas, no es un sujeto que absorbe

¹⁰ PRIETO NAVARRO, Leonor, "La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario", en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro-Ice-UB, 2008.

¹¹ GLADKOFF, Lucía, *op. cit.*

pasivamente la información suministrada por el maestro o por los manuales, sino que se constituye en un agente activo que “construye significados” en respuesta a la situación educativa.¹²

El diseño de un problema para la enseñanza jurídica constituye el principal desafío al que se enfrenta el docente que pretende hacer uso de esta estrategia pues debe proponer una situación problemática que se dé en el mundo real, lo más semejante posible a la que se enfrentará el abogado en su práctica cotidiana, con el objeto de que el estudiante pueda captar la riqueza que plantean los casos jurídicos en sus múltiples dimensiones: fáctica o de la realidad, normativa o regulada y valorativa.¹³

Estos abordajes, que equivocadamente suelen ser asimilados al método del caso,¹⁴ nacieron vinculados a las ciencias médicas en la Universidad de McMaster en Canadá pero vienen siendo aplicados a la

¹² GLADKOFF, Lucía, *op. cit.* En este orden de ideas, James Gee sostiene que cuando se aprende un nuevo campo semiótico de una forma más activa y no como un contenido pasivo, se experimenta el mundo de formas nuevas y se potencian las posibilidades de formar nuevas afiliaciones y prepararse para el aprendizaje futuro (GEE, James Paul, *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004).

¹³ Agustín Gordillo ha sido un pionero en la enseñanza del método en Derecho y en su aplicación al Derecho Administrativo. En *Enseñar, aprender y pensar el Derecho Administrativo*, Agustín Gordillo responde a la pregunta de Mario Retjman Farah “¿Qué es, para vos, enseñar?” diciendo: “Más que transmitir información es dar elementos para aprender, para pensar, resolver problemas, encarar situaciones nuevas. Diseñarles el problema, el caso y luego que hagan lo que puedan, busquen en los libros, en los hechos, en la realidad, en su corazón, en el cerebro, en donde quieran. A su vez, una de las cosas en las que más fracasa la gente es en la percepción de los hechos”. La entrevista contiene además la siguiente pregunta: “MRF: Si esto es valorado por los alumnos y ellos reconocen su utilidad, ¿por qué no es esa la metodología docente más practicada? AG: Porque plantea incertidumbres para los dos, para el docente y para el alumno. Para el docente, porque no sabe qué va a hacer el alumno. Y entre los alumnos, si uno da un caso a cincuenta de sus compañeros, estadísticamente es casi imposible que no haya alguno brillante. Entonces con uno brillante, que tiene tanta plenitud de inteligencia, pone toda su capacidad, hará una cosa mucho mejor de la que vos hubieras podido hacer” (GORDILLO, Agustín, *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, t. X, libro II, capítulo VI, 1ª ed., Buenos Aires, FDA, 2014 [en línea] <http://www.gordillo.com/pdf_tomo10/libroii/dialogos2.pdf> [consulta: 20-12-2016]).

¹⁴ CAMPARI, Susana, “El método de casos: historia y perspectivas”, en FISCHMAN, Fernando y Juan SEDA (comps.), *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Colección: Educación, Crítica y Debate, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011.

enseñanza jurídica, en la que también se los conoce como *legal problem solving*.¹⁵ En este sistema de aprendizaje el profesor cumple el rol de planificador del problema y de facilitador o guía de la tarea de aprendizaje autónomo que lleva adelante el alumno.¹⁶

Con algunos matices en cuanto a las etapas que el método demanda,¹⁷ empleé el ABP con *exclusividad* en un curso optativo de la Especialización y Maestría en Derecho Administrativo y Administración Pública de nuestra Facultad que se impartió en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2016 y que se denominó “*Explorando y haciendo Derecho Administrativo*”. Si bien también utilicé el ABP en cursos de grado, como en Elementos de Derecho Administrativo, Procedimientos y Recursos Administrativos y Responsabilidad del Estado, destaco este curso de posgrado por cuanto fue dictado únicamente sobre la base de este sistema, con buenos resultados de aprendizaje.

La actividad tuvo seis semanas de duración, de dos horas cada encuentro, y persiguió como objetivo prioritario fortalecer y consolidar la formación adquirida por los alumnos de la Especialidad, a partir del tratamiento de algunos de los temas nucleares del Derecho Administrativo mediante la metodología ABP. El taller exigía la preparación previa del o los casos o problemas propuestos para cada clase y las dos horas de presencialidad se empleaban para el análisis y puesta en común de la tarea realizada.

¹⁵ Así se lo denomina en SUNDFELD, Carlos Ari, *Introdução ao Direito Administrativo*, San Pablo, Saraiva, 2008. Por su parte, Arturo Fermandois lo denomina “Método de casos” en FERMANDOIS, Arturo, *Derecho Constitucional aplicado. 130 casos de estudio*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.

¹⁶ MORALES BUENO, Patricia y Victoria FITZGERALD, “Aprendizaje basado en problemas. Problem. Based Learning”, en *Theoria*, 2004 [en línea] <<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>> [consulta: 3-1-2017].

¹⁷ Si bien no existe una única manera de concretar una propuesta de ABP, Prieto Navarro (PRIETO NAVARRO, *op. cit.*) plantea que luego de diseñado el problema –que importa seleccionar los contenidos de la asignatura a trabajar, los objetivos perseguidos, la situación real en la que se desarrollará la experiencia, las orientaciones a brindar a los alumnos y la tarea que se encomienda a realizar–, el método supone atravesar las siguientes etapas: lluvia de ideas inicial, la fase de la investigación independiente, la puesta en común en el aula y la presentación del producto final y la evaluación de la experiencia por los alumnos.

La modalidad empleada supuso recurrir simultáneamente a la pedagogía *inversa* o *flipped classroom*, que propone dar la vuelta a la clase tradicional e invertir el orden en el proceso de aprendizaje. Frente al modelo de enseñanza habitual, donde el profesor explica la lección en clase y los alumnos escuchan y toman notas y hacen a posteriori las actividades de aplicación asignadas, la *flipped classroom* concede a los alumnos la responsabilidad de revisar los contenidos teóricos en casa, para que luego puedan resolver sus dudas y trabajar los conceptos en clase de forma individual o colaborativa.¹⁸ En esta dirección, las metodologías organizadas en torno a problemas proponen invertir la secuencia tradicional y comenzar por el planteo del problema, el cual constituye el centro organizador de la clase o evento de enseñanza, para avanzar en la construcción de conocimiento a partir y a través de este problema y de los caminos de su resolución.

Desde la planificación docente, el curso exigió, en primer lugar, la selección de los temas a abordar y, en una segunda instancia, el diseño de los problemas de aprendizaje y la definición de los objetivos pretendidos con cada uno de ellos. Otro aspecto importante en esta etapa fue la selección de la actividad de producción que se les encomendaba a los alumnos como concreción del proceso de análisis del caso, que fue distinta para cada clase en aras de potenciar la diversificación del conocimiento. Así, para cada encuentro se requirió la elaboración de dictámenes jurídicos, recursos administrativos, una demanda de daños y perjuicios,

¹⁸ La *flipped classroom* implica una forma diferente de organización del curso. Sintéticamente expuesto, en la primera etapa (previa a la clase) el profesor deberá definir los objetivos de aprendizaje, seleccionar los materiales y recursos que se utilizarán (textos, audios, videos) así como también las actividades a realizar y, finalmente, encargarle a los alumnos la lectura o visión del material y la preparación de las actividades. Los alumnos deberán cumplir con esos pasos previos a la clase. Ya en el aula, el profesor deberá revisar los conceptos, resolver dudas e identificar dificultades de aprendizaje y guiar y supervisar el trabajo de los alumnos. Estos, por su parte, deberán completar las actividades de consolidación, exponer sus hipótesis, conclusiones, dificultades y dudas, para lograr así un aprendizaje activo y colaborativo. En la última etapa, luego de la clase, el profesor podrá brindar recursos o explicaciones adicionales, fomentar la profundización del aprendizaje y revisar los trabajos realizados. Los alumnos deberán aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a sus trabajos.

sentencias, un dictamen fiscal, un memorando dirigido a un cliente y un escrito de expresión de agravios.¹⁹

Conforme con el sistema de clase invertida, las dos horas de asistencia fueron empleadas para la discusión y análisis de los problemas planteados. Los alumnos debían asistir a la clase con el problema ya analizado para lo cual se veían obligados a trabajar previamente de manera autónoma, a fin de realizar las investigaciones pertinentes de los aspectos fácticos y jurídicos involucrados en cada caso planteado y de elaborar la presentación escrita indicada (sentencia, dictamen, recurso, etc.). En clase se trataba de fijar, de modo colaborativo entre los asistentes y el docente, los ejes centrales que el problema planteaba y las alternativas jurídicas en las que podía discurrir su solución, partiendo de la premisa metodológica de que no hay una única solución posible a un caso de Derecho.²⁰ Un aspecto importante de estas discusiones pasaba por trazar distintos escenarios fácticos que obligaban a los estudiantes a reevaluar constantemente sus propuestas al advertir el cambio de los contextos y el carácter dinámico de cada caso.²¹ Por otra parte, dado que cada actividad conglobaba varios contenidos curriculares y exigía la adopción de una conducta procesal concreta, se lograba una mirada integral y

¹⁹ En el curso se establecieron consignas específicas orientadas a la elaboración de una producción jurídica en todos los casos. Sin esta tarea concreta, los alumnos suelen sentirse desorientados al no saber qué acciones se espera que adopten (conf. PRIETO NAVARRO, Leonor, *op. cit.*, p. 95). Sin embargo, desde otra visión, Gordillo entiende que cumple un objetivo pedagógico omitir por completo lo que se le encomienda al estudiante. En *Enseñar, aprender y pensar el Derecho Administrativo* se sostiene: "MRF: Recuerdo que alguna vez mencionaste que cuando se trabaja sobre la base de casos no deberían darse consignas. Solo plantear el problema. ¿A qué responde esta idea? AG: Básicamente, cuando analizo un caso como abogado o como funcionario, tampoco tengo consigna alguna. La consigna es 'resuelva esto'. ¿Cómo? Y, como a usted le parezca. Pero hágalo bien. Si uno da una consigna, de alguna manera orienta la solución del caso y lo que interesa es el aporte creativo de la persona. Cada uno lo puede ver de diferentes maneras, que cada uno lo vea como quiera y después discutiremos, en el caso de un examen, si es suficiente para aprobar o no. Pero nunca di consignas. La consigna es 'piense' y es obligar en definitiva a pensar" (GORDILLO, Agustín, *op. cit.*).

²⁰ GORDILLO, Agustín, *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, t. VI, 1ª ed., Buenos Aires, FDA, 2012 [en línea] <<http://www.gordillo.com/tomo6.php>> [consulta: 20-12-2016].

²¹ Parafraseando a Agustín Gordillo, "los hechos, siempre los hechos" (GORDILLO, Agustín, *op. cit.*, t. VI).

sistémica del Derecho Administrativo y de sus disciplinas afines, y por momentos interdisciplinaria, como por ejemplo cuando se trabajó un caso vinculado con la problemática del dengue.

Algunos de los comentarios formulados por los alumnos al finalizar el curso fueron los siguientes:

- “El curso me ha permitido integrar y relacionar las materias de la especialización”.
- “Mejorar el método de razonamiento empleado en el análisis de los casos”.
- “El abordaje de los casos a partir de la visión integradora del Derecho Constitucional y Administrativo”.
- “Pienso que la metodología utilizada permite aprender más ya que implica la aplicación a casos reales de los institutos estudiados en la carrera. Además, el debate en clase enriquece el conocimiento y permite obtener otras visiones del problema a resolver”.
- “Definitivamente, el curso se aprovecha como práctica del Derecho Administrativo, lo cual sucede no solo en la instancia de evaluación (como tradicionalmente ocurre con la gran mayoría de las materias de la especialización) sino en cada una de las clases”.
- “La necesaria vinculación de los casos con las distintas subespecialidades del Derecho Administrativo y del Derecho Constitucional me permitió razonar los casos de modo integrado”.

Desde la óptica del trabajo docente, este curso exigió una fuerte demanda inicial de planificación. Luego de identificados los contenidos o temáticas a trabajar, el diseño de los problemas de aprendizaje demandó la definición de propósitos y objetivos y la determinación de la situación problemática que se constituye en el centro de la propuesta, así como también la definición de la consigna concreta a satisfacer por los alumnos.

Si bien esta etapa inicial es ciertamente intensa, en compensación, la etapa posterior, esto es, cuando el curso “echa a andar”, es mucho más relajada para el profesor. No hay exposiciones orales magistrales ni conferencias: el punto de partida de cada clase es el tratamiento de las diversas producciones de los alumnos, y en estas ricas discusiones se van construyendo respuestas colectivas a partir del debate fecundo entre los asistentes. El rol del docente consiste principalmente en orientar el

análisis, presentar alternativas, recordar algunos conceptos o precedentes jurisprudenciales claves y, en líneas generales, facilitar el aprendizaje que de manera autónoma y colaborativa se va realizando entre los estudiantes.

En cuanto a la evaluación, se fue componiendo de las calificaciones de cada uno de los trabajos, y se estableció la posibilidad de realizar mejoras sucesivas a cada una de las presentaciones hasta la fecha límite de entrega. El campus virtual de la Facultad cumplió un papel importante en la logística de las presentaciones y de las correcciones, puesto que permitió fijar plazos finales de recepción de trabajos y organizó adecuadamente el sistema de devoluciones o comentarios docentes a cada una de las actividades de aprendizaje.

III. LA TECNOLOGÍA EN EL AULA: EL CAMPUS VIRTUAL Y LA PLATAFORMA ÍNTEGRA 2.0

La irrupción de las TIC en los entornos educativos ha llevado a reconsiderar los métodos pedagógicos empleados en la enseñanza universitaria frente al nuevo perfil que presentan los alumnos, con el objetivo final de mejorar la calidad en la docencia y la formación de este nuevo tipo de estudiante. Este fenómeno para algunos autores es una consecuencia lógica de la nueva realidad de los estudiantes, ya que esas “nuevas tecnologías” forman parte del “ambiente” o “espacio social” en que se desarrolla el alumno de hoy.²²

²² LITWIN, Edith, “De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza”, Conferencia Inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed *Educación y nuevas tecnologías*, 2005 [en línea] <<http://www.saidem.org.ar/docs/Uces2016/Litwin%20E.%20De%20caminos,%20puentes%20y%20atajos%20...pdf>> [consultado: 19-1-2017] y ECHEVERRÍA, Javier, “Conocimientos en el medio ambiente digital”, en *Nueva Revista*, Universidad Internacional de La Rioja [en línea] <<http://www.nuevarevista.net/articulos/conocimiento-en-el-medio-ambiente-digitalx>> [consultado: 19-12-2016]. José Luis Rodríguez Illera da cuenta del ascenso cuantitativo de la tecnología en la vida de los estudiantes y resalta el interés teórico que se encuentra en lo que comúnmente se conoce como “sociedad de la información” al destacar el rol de “la red” en la transformación de la vida cotidiana. Pone de manifiesto la necesidad de incorporar lo que él denomina la “cibercultura” al ámbito educativo por el hecho de manifestarse, a diferencia de otras tecnologías (como puede ser lo audiovisual), no solo en la vida privada sino también en la vida laboral (RODRÍGUEZ ILLERA, José

Los beneficios que plantean los entornos virtuales en el proceso de enseñanza son considerables. Por un lado, facilitan y aumentan el acceso a la formación de muchas personas.²³ Las TIC han permitido flexibilizar la necesidad de coincidencia en espacio y tiempo entre docentes y alumnos. Al estar el tiempo de formación menos definido, se abre el acceso a estudiantes con menos disponibilidad horaria y recursos económicos, que pueden formarse desde su hogar y sin necesidad de traslado alguno.

Por otro lado, complementan los procesos de aprendizajes presenciales, generando lo que se ha denominado *blended learning* o *b-learning*, es decir, la combinación de ambas modalidades –trabajo en clase y trabajo *on-line*–, lo que conduce a prolongar la duración y el espacio del encuentro educativo, potenciando el acercamiento docente.²⁴

En cualquier caso, es necesario alertar respecto al componente motivacional de los entornos virtuales y sus efectos en los jóvenes estudiantes puesto que ninguna herramienta tecnológica motiva por sí misma sino por los contenidos y la propuesta de trabajo asociados a ella.²⁵ Edith Litwin expresa:

Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser desafiantes, vinculados con la vida e intereses de

Luis, *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens, 2004). Por su parte, James Paul Gee, al analizar la relación entre los videos juegos y el alfabetismo, avizora que en el mundo moderno el lenguaje no es el único sistema de comunicación importante. Para el autor, actualmente tienen relevancia en ese proceso muchos símbolos visuales que forman parte de lo que él denomina “alfabetismo visual”. Incluso considera que las prácticas sociales integran el proceso de comunicación y, por todo lo anterior, concluye en la necesidad de ampliar la idea tradicional de “alfabetismo” (GEE, J., *op. cit.*).

²³ Begoña Gros Salvat indica que los entornos virtuales carecen de las limitaciones propias de los sistemas tradicionales: espacio y tiempo de formación. GROS SALVAT, Begoña, “Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semipresenciales: entornos virtuales de aprendizaje”, en PARCERISA ARAN, Artur (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2005.

²⁴ Litwin observa a las tecnologías como posibilitadoras de encuentros al expresar que “la potencia que tienen las tecnologías para favorecer los encuentros se inscribe en una perspectiva moral y se instala como posibilitadora de buenas relaciones” (LITWIN, *op. cit.*).

²⁵ LITWIN, Edith, *op. cit.*

los jóvenes, tratados en situaciones lúdicas en los casos en que sea posible y, respetuoso de los tiempos que necesita el aprender. Las nuevas tecnologías posibilitan estos tratamientos y más de una vez los potencian pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender.²⁶

Como explica Gros Salvat, el diseño de una formación semipresencial (como la que implica la utilización de un campus virtual como herramienta adicional a la clase tradicional) “ha de perseguir la complementariedad de la tarea realizada en la clase con el alumnado”, y la creación de entornos virtuales “complementa tipos de aprendizaje que no pueden realizarse de la misma manera en una docencia presencial”. Para esta autora, los modelos formativos más idóneos son aquellos que utilizan la red pero como valor adicional a las prácticas tradicionales del aula, como “herramienta de apoyo en los procesos de discusión y generación del conocimiento en grupo”.²⁷ El concepto no viene a reemplazar la matriz de estudio tradicional por una de educación a distancia, sino a incorporar el uso de la red como herramienta complementaria y en ello se halla, precisamente, su valor superlativo.

III.A. *EL CAMPUS VIRTUAL*

Recientemente, la Facultad de Derecho ha puesto a disposición de los docentes y los alumnos de grado y posgrado un *campus virtual* que tiene la finalidad de complementar el trabajo realizado de manera presencial.

Empleé el entorno tanto en los cursos de grado como en el seminario de posgrado al que me referí previamente. En ambos casos, la plataforma ha funcionado como una excelente herramienta de gestión administrativa de los cursos. En primer lugar, es un formidable repositorio de materiales de estudio. He alojado en él textos en formato digital (fallos, artículos doctrinarios, programa y cronograma de la materia) y enlaces hacia soportes multimedia (videos alojados en Youtube, mapas conceptuales realizados en Popplet.com, etc.). Por otra parte, el sistema habilita el agrupamiento de los documentos en carpetas, lo que ayuda a sistematizar

²⁶ LITWIN, Edith, *op. cit.*

²⁷ GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

la información y con ello el ordenamiento del estudio posterior del alumno. En este sentido, el campus asegura que todo lo que se aloja en él está al alcance de todos, profesores y estudiantes, no solo durante la cursada sino inclusive una vez concluida.²⁸

Por otra parte, el módulo de casos ha resultado sumamente útil para gestionar la presentación y corrección de los trabajos y actividades de aprendizaje. Los alumnos suben las actividades dentro de la fecha límite fijada, evitándose así la práctica del envío de correos electrónicos. El profesor puede descargar los trabajos en forma individual o grupalmente y realizar a través de la plataforma las observaciones, comentarios y devoluciones específicas a cada uno de ellos, tarea que suele ocupar mucho tiempo de la clase presencial y que precisamente por ello en ocasiones no se realiza pero que es muy importante para testear el nivel de comprensión de los temas y las dificultades de cada alumno.

Otra función destacable del campus consiste en la posibilidad de postear novedades, noticias y comentarios vinculados al curso o a cuestiones que el profesor entienda puedan resultar de interés de los estudiantes. Al tener un sistema de alertas por correo electrónico que se activa cada vez que el docente sube una nueva noticia, caso o comentario, el campus opera como un elemento que mantiene al alumno en constante contacto con el curso.

Pero más allá de estos aspectos administrativos o de gestión, el aporte distintivo del campus consiste en que tiende un canal de comunicación permanentemente abierto con los alumnos, tanto para que el docente plantee interrogantes como para evacuar sus consultas, dudas o inquietudes respecto a alguna actividad asignada o a un contenido curricular. Ello impacta favorablemente en la relación educativa ya que a los alumnos les otorga la oportunidad de administrar su tiempo de estudio y de interactuar entre sí²⁹ y con los docentes fuera del horario de cursada,

²⁸ Los materiales pueden migrarse de un cuatrimestre a otro o de una materia a otra con un simple *click*, aunque solo en forma individual (es decir, de uno en uno y no en conjunto) y con éxito relativo cuando los archivos están alojados en carpetas.

²⁹ García Aretio enuncia entre las ventajas de la utilización de estas tecnologías, la interactividad, la multidireccionalidad, la libertad de edición y difusión y el aprendizaje colaborativo (GARCÍA ARETIO, Lorenzo, *¿Web 2.0 vs Web 1.0?*, Madrid, Editorial del BENED, 2007).

y a los profesores les posibilita generar una mayor frecuencia y contacto en el proceso educativo.

Para que este canal de comunicación se mantenga vivo es necesario que el docente emplee el entorno para generar oportunidades de construcción de aprendizajes individuales o colectivos, y haga saber a los estudiantes que valorará de algún modo la participación del grupo en el entorno virtual. De no ser así, la plataforma queda limitada a funcionar como un depósito de los materiales de estudio en formato electrónico, lo que, más allá de su utilidad y practicidad, desaprovecha la posibilidad que brinda el entorno para ampliar los contornos de la relación alumno-profesor y para potenciar la presencialidad.³⁰

En este sentido, entiendo que es indispensable introducir cambios que refuercen el empleo del campus de la Facultad como un entorno de aprendizaje, entendiéndolo por tal “un lugar donde los alumnos puedan trabajar juntos y apoyarse unos a otros y usar una variedad de herramientas de información para la guía y orientación de sus objetivos de aprendizaje y las actividades de resolución de problemas”.³¹ En efecto, si bien la plataforma actualmente permite esta dimensión colaborativa del aprendizaje, posee limitaciones técnicas que pueden resultar escollos para que se desarrolle en toda su potencialidad. Otros modelos, como el entorno Integra 2.0 desarrollado por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires (en lo sucesivo, CITEP), se presentan mucho más idóneos a tales fines.

III.B. INTEGRAL 2.0

Como explica Begoña Gros Salvat,³² el diseño de un espacio virtual de aprendizaje está sustentado por dos ámbitos fundamentales: el diseño

³⁰ GARCÍA ARETIO, *op. cit.*, también alerta sobre la forma de utilizar las nuevas tecnologías. Al respecto expresa: “no olvidemos que con estas y con otras tecnologías podemos estar repitiendo de nuevo esquemas de una pedagogía reproductora, nada innovadora, nada participativa. Es decir, esas vías de comunicación y participación, también pueden ser controladas hasta extremos por los propios docentes y convertirse en elementos vistosos de la misma pedagogía de un aula convencional y los contenidos pueden seguir ofreciéndose en formato estático, ‘enlatado’ y sin concesiones a la interacción y actividad de los sujetos”.

³¹ GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

³² GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

pedagógico y el diseño tecnológico. Una plataforma puede estar diseñada simplemente para proporcionar herramientas o bien para responder a un modelo pedagógico específico. Por ello, la autora sostiene:

Es preciso establecer el diseño básico de las secuencias de trabajo y de los materiales a utilizar teniendo presente la estructuración de los contenidos de aprendizaje, las actividades a realizar, los recursos disponibles y las interacciones. Para cada uno de estos aspectos, se despliegan múltiples opciones ya que la selección ha de realizarse sobre la base de un estudio detallado de la situación de partida, los objetivos propuestos, el contexto de aplicación y los recursos personales y materiales de los que disponemos.³³

La plataforma Integra 2.0, que ha desarrollado el CITEP de la UBA, es un entorno digital concebido para la creación de propuestas de enseñanza que abordan la resolución de problemas concretos de la realidad para la construcción de conocimiento en el marco de diferentes disciplinas científicas. Enmarcada en el enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP), se trata de una plataforma tecnológica que permite a los docentes construir en entornos virtuales problemas de enseñanza relativos a un área disciplinar.

En Integra 2.0, el profesor define el problema de aprendizaje, fija los interrogantes que ayudarán a analizar la situación problemática y que orientarán el reconocimiento de los elementos y las circunstancias que lo constituyen ("Pistas") y también puede establecer cuáles serán las actividades que propondrá a los estudiantes para trabajar en la resolución del problema. Asimismo, el entorno permite incluir explicaciones, recomendaciones bibliográficas y materiales de todo tipo y con cualquier formato (imágenes, fotos, videos, etc.).

Ciertamente, el entorno potencia y hace más atractivo el problema, en la medida en que aquel no se limita al simple relato escrito de la situación problemática sino que permite asociarlo con imágenes, videos, cómics y otros elementos que facilitan la comprensión de los aspectos fácticos que plantean los casos de Derecho.

³³ GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

Un aspecto destacable de Integra 2.0, que da cuenta de la idea de diseño pedagógico a la que me referí previamente, es que la plataforma facilita la comprensión de la secuencia que debe seguirse para el análisis de los casos jurídicos en la medida en que le permite plantear al docente distintos “Pasos” a asociar con las sucesivas etapas metodológicas que estructuran el análisis de un caso de Derecho –hechos, normas, valoraciones–, las que una vez atravesadas permiten avanzar hacia al paso siguiente de cumplimiento de la tarea de producción específica que establezca el docente. Otro matiz relevante es que en Integra 2.0 pueden asociarse conceptos teóricos atinentes a las temáticas que trata el caso propuesto y, finalmente, admite que el docente formule un nuevo problema –que en el entorno se denomina “Tu Desafío”–, que presenta mayor complejidad que el primero y que está destinado a profundizar los aspectos ya trabajados en aquel. Por último, cuenta con espacios y herramientas que potencian el trabajo de los estudiantes, permitiéndoles interactuar con la propuesta y sus diferentes instancias.³⁴

Empleé Integra 2.0 en el curso de posgrado “Explorando y haciendo Derecho Administrativo” para plantear una actividad de aprendizaje vinculada con la tensión entre las prerrogativas públicas y la libertad individual, en el contexto fáctico del combate contra el dengue.

Integra 2.0 me permitió diseñar el problema recurriendo a videos, mapas, fotos y cómics y establecer las distintas etapas (“Pasos”) en las que sugerí a los alumnos abordar el análisis del caso. Ello, a su vez, posibilitó mostrar las conexiones que existen entre las distintas ramas del Derecho y entre los aspectos sustantivos del caso –vinculados con los contenidos curriculares que más específicamente pretendían abordarse– y los procesales. Inclusive ayudó a plasmar la necesidad o conveniencia de realizar un abordaje interdisciplinario para brindar una solución más adecuada al problema planteado. Para orientar respecto al análisis del caso y la realización de la consigna indicada (elaborar un dictamen asumiendo el rol de miembro del servicio jurídico del Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires), se vincularon fallos y conceptos teóricos. Finalmente, en la solapa “Tu Desafío” se trató la problemática de la vacunación obligatoria y el interés superior del niño, lo que implicó

³⁴ GLADKOFF, Lucía, *op. cit.*

profundizar el análisis acerca de la tensión típica de nuestra asignatura entre prerrogativa y libertad.

Si bien, ciertamente, la elección del problema en una primera instancia y más tarde su diseño en la plataforma virtual fueron grandes desafíos para el equipo docente, la utilización del entorno cumplió sobradamente los objetivos planteados, máxime en el contexto de un curso basado enteramente en la metodología ABP. En este escenario, el caso elaborado en Integra 2.0 formó parte de una propuesta de enseñanza integral, en la que la tecnología fue incluida genuinamente como parte de un proceso de cambio y actualización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

III.C. ZONA DE CONFORT. RESISTENCIA A LOS CAMBIOS. ESPACIOS DE MEJORA

Al igual que muchos docentes, los alumnos también muestran resistencia a involucrarse en entornos virtuales, máxime cuando estos no reemplazan la enseñanza presencial sino que son complementarios a aquella. Al ser planteada de este modo –es decir, ampliatoria del contacto presencial–, el estudiante rápidamente advierte que implicarse le exigirá más tiempo, mayor dedicación y más estudio, demandas de las que naturalmente rehúye. Desde esta óptica, lo resistido no son tanto las propuestas educativas basada en las TIC –que, en líneas generales, son recibidas con sorpresa pero con agrado– sino el mayor requerimiento de tiempo y esfuerzo que se asocian a ellas. Es ciertamente más cómodo y conocido asistir y apuntar que tomar las riendas del proceso de aprendizaje propio, haciéndole saber al docente fuera del tiempo de clase que, por ejemplo, necesita asesoramiento extra para realizar una actividad de aprendizaje que no termina de comprenderse.³⁵

A partir de la experiencia recogida en el uso del campus virtual, advierto cierta concordancia entre el desempeño del alumno en la plataforma y fuera de ella. Así, los alumnos que se muestran activos e interesados en las clases son los que más participan en el campus, haciendo

³⁵ Gavriel Salomon y Tamar Almog advierten que “las necesidades de los estudiantes del contacto cara-a-cara y las dificultades con la autodisciplina y el automonitoreo de cara a las tareas de las rutinas de aprendizaje son dos fuerzas psicológicas que podrían constreñir la ilimitada difusión de la educación a distancia en aulas virtuales”. SALOMON, Gavriel y Tamar ALMOG, “Psicología educativa y tecnología: una cuestión de relaciones recíprocas”, en *Teachers College Record*, 1998, 100(2), 222-41.

comentarios, formulando preguntas y compartiendo contenidos con sus pares. Y ya sea se trate de los más avezados como de los más apáticos, muy pocos son los alumnos que plantean inquietudes, efectúan consultas o, en general, sacan provecho de la tutoría permanente que les brinda el entorno. La participación queda así limitada a acceder a los materiales, "subir" los trabajos asignados y hacer alguna pregunta aislada, y, principalmente, en virtud de un planteo inicial del docente.

Una posible explicación a estos comportamientos se encuentra en el hecho de que son contados los docentes de Derecho que emplean las TIC en la práctica universitaria, por lo cual para la mayor parte de los estudiantes se trata de una experiencia totalmente novedosa. Aunque es esperable que este desconocimiento merme a medida que se haga más popular el uso de las herramientas virtuales, creo que de todos modos es indispensable concientizar acerca de la necesidad de un cambio de paradigma que, por un lado, inste a los docentes a explorar nuevas modalidades de enseñanza y, por otro lado, y en simultáneo, lleve a los alumnos a adoptar un papel más activo tanto en la clase como en su espacio y tiempo de estudio, de mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje. Y esto último para encarar cualquier propuesta de aprendizaje, virtual o tradicional.

Desde este lugar, docentes y estudiantes deben ser capacitados en el uso, las potencialidades y ventajas del empleo de las TIC en la enseñanza universitaria.³⁶ La Facultad de Derecho tiene por delante la nada desdeñable tarea de difundir la puesta en marcha de los entornos virtuales y de colocar al servicio de alumnos y docentes el soporte y la asistencia técnica que ambos pudieran requerir,³⁷ sin subestimar el peso negativo

³⁶ RODRÍGUEZ ILLERA, *op. cit.*, expresa que los marcos teóricos que pueden explicar el valor de las TICs en el proceso educativo (provenientes de distintas disciplinas como pueden ser la psicología, la antropología e incluso la biología) no han avanzado con la misma rapidez. SALOMON, G. y T. ALMOG, *op. cit.*, también se refieren a esta relación entre las tecnologías y las concepciones dominantes psicológicas sobre el aprendizaje. Es importante, por lo tanto, el empuje institucional de estos debates para hacer más eficiente y provechoso el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza. Particularmente, destaco los cursos brindados por el CITEP de la UBA orientados hacia ese objetivo.

³⁷ En un interesante trabajo, Elena Barberà y Antoni Badia brindan criterios a tener en cuenta por el docente a la hora de "adaptar" los materiales didácticos a los entornos

del preconcepto que subyace en ciertos espacios académicos de que solo los docentes versados en innovaciones tecnológicas pueden emplear herramientas de este tipo provechosamente o de que son temas “menores”, propios de los auxiliares docentes pero no de los profesores experimentados. Asegurar la conectividad en el edificio institucional e incrementar la disponibilidad de computadoras para los alumnos son aspectos que tampoco pueden soslayarse. Finalmente, también es necesario el sostenimiento y el apoyo a experiencias innovadoras, puesto que la resistencia a salir de la zona de confort puede dar lugar a cuestionamientos que socavan las propuestas de cambio –basadas o no en el uso de las TIC– por el solo hecho de quebrar el esquema áulico más difundido. Sin el sostenimiento institucional, el docente innovador es un “raro”. Con el compromiso de ella, experiencias innovadoras pueden transformarse en prácticas cotidianas, no de un solo profesor, sino del cuerpo docente.

Al mismo tiempo, es esencial la capacitación de los alumnos en el uso de la virtualidad como complemento de la modalidad presencial. Evidentemente, esta tarea no puede quedar reducida al conocimiento del tutorial de uso del campus, sino que debe ser capaz de instalar la noción de que la virtualidad no viene a replicar modelos formativos tradicionales sino a incorporar nuevos abordajes y, principalmente, a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje más personalizado, más independiente y más comprometido.

Es que si la virtualidad en la Facultad de Derecho quedara reducida a contar con un reservorio virtual de materiales, que además ya están guardados en muchas otras “nubes” –sin ir más lejos, la institucionalizada por la propia Facultad a través del Portal Académico–, decididamente no se justificará el esfuerzo y el costo de su implementación institucional.

virtuales. Entre ellos, la clasificación del material tanto en función de sus características técnicas como de los beneficios e inconvenientes que plantean, y la definición de la función educativa que cumplirá cada uno. El proceso de “adaptación” será entonces diferente para cada tipo de material o función que se le quiera asignar (BARBERÀ, Elena y Antoni BADIA, *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2004).

IV. EL CINE COMO RECURSO DOCENTE

El cine ofrece una forma atractiva de enseñar y de aprender Derecho, menos árida que otros enfoques más convencionales y complementaria a aquellos. Resulta un recurso muy útil para desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar y analizar las normas aplicables a los supuestos de hecho que, sin ningún tipo de estructura jurídica, se van planteando en las películas. Además de fomentar la capacidad de crítica artística y cultural, como herramienta docente constituye un buen método para el repaso, profundización y debate de temas ya estudiados, presentación de otros nuevos, sintetizar contenidos e incluso como un soporte de la llamada formación permanente.³⁸

En nuestra materia, este recurso puede ayudar a los alumnos a percibir la relación entre los conceptos y contenidos teóricos del Derecho Administrativo y su realidad cotidiana. Ver escenas en las que se proyectan las instituciones jurídicas que se estudian en la materia facilita la explicación y la comprensión de ciertos temas y a ello se adiciona la posibilidad de volver a visualizar las imágenes todas las veces que sea necesario hasta poder captar la riqueza y variantes que también se presentan en el mundo del Derecho.

Otra virtud de este recurso es que permite la *integración y sintetización* de los contenidos abordados en la materia ya que, por lo general, las situaciones planteadas en las películas permiten articular tanto el aspecto sustantivo del Derecho como el enfoque procesal y también visualizar las reglas generales y las situaciones especiales o particulares.³⁹

Para que la experiencia sea educativa y no meramente motivadora, es necesario apoyar la visualización en materiales complementarios que fomenten la participación de los estudiantes en el debate dirigido y, principalmente, los orienten hacia los objetivos y contenidos curriculares que el docente quiere resaltar. Como las estrategias anteriores, el empleo de

³⁸ PERNAS GARCÍA, Juan José (coord.), *El Derecho Administrativo en el cine. Materiales didácticos para un sistema ECTS*, La Coruña, Universidade da Coruña, 2012.

³⁹ Una encuesta realizada en la Universidad Nacional de La Plata sobre la percepción de los alumnos sobre el plan de estudios propuesto reveló que una parte importante de ellos considera que el conocimiento que adquieren en la facultad es "fragmentado" y por lo tanto demandan la inclusión de disciplinas "no jurídicas" que sean capaces de integrar los conocimientos. CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, *op. cit.*

este recurso requiere un intenso trabajo inicial del docente: tanto para la selección de la película como para la elaboración de guías que orienten la visualización hacia los contenidos propuestos. En ciertas ocasiones puede resultar necesario brindar materiales complementarios y, en todos los casos, al docente le cabe el rol central de guiar el debate en clase con los alumnos (“acompañarlo en el camino”).⁴⁰

Las películas que he utilizado como recursos pedagógicos en cursos de grado y de posgrado de nuestra especialidad han sido, hasta el presente, cuatro: *Erin Brockovich*⁴¹ y *Muerte de un Burócrata*⁴² en cursos de grado; *Dantón*⁴³ en el curso de posgrado al que me referí párrafos atrás y *Celda 211*⁴⁴ tanto en grado como en posgrado.

En todos los casos, la actividad comprendía dos etapas: la de la visualización, que cada alumno realizaba individualmente, y la del debate en clase, en la que se comentaban los resultados y conclusiones obtenidos. Según los *films* y/o los cursos, a las anteriores se sumaba una tercera fase de producción, en la que se demandaba la entrega de trabajos complementarios de diverso grado de complejidad: así, por ejemplo, con la película *Dantón* –empleada para abordar la temática de los principios generales del Derecho Administrativo, su surgimiento y evolución histórica– se requirió la elaboración de un breve comentario acerca del pasaje que más había llamado la atención del alumno y el modo en que lo vinculaba con los contenidos de la materia. En otros casos, la consigna llevaba a asumir el rol de abogado de algunos de los protagonistas o personajes del *film* y a elaborar un producto jurídico específico.

Desde la perspectiva docente, las obras cinematográficas resultaron indudablemente facilitadoras para abordar conceptos que suelen ser complejos en el contexto de una explicación áulica clásica.⁴⁵ Por ejemplo, la película *Erin Brockovich*, cuyo argumento releva una situación de

⁴⁰ LITWIN, Edith, *op. cit.*

⁴¹ Dirigida por Steven Soderbergh, EE. UU., 2000.

⁴² Dirigida por Tomás Gutiérrez Alea, Cuba, 1966.

⁴³ Dirigida por Andrzej Wajda, Polonia-Francia, 1982.

⁴⁴ Dirigida por Daniel Monzón, España, 2009.

⁴⁵ Se cumplen los objetivos que Litwin menciona respecto del uso de las tecnologías en la enseñanza: mejorar la comprensión, su utilización como propuesta de aprendizaje más eficiente (“atajo”) y su utilización para el sostenimiento del interés (“descanso en el camino”). LITWIN, Edith, *op. cit.*

contaminación ambiental y daños masivos, permitió advertir con suma claridad la intervencionalidad que existe entre las distintas ramas del Derecho que suelen confluir en un caso jurídico y la necesidad de encarar un trabajo interdisciplinario en casos ambientales y de litigación compleja. La relación entre los daños ambientales, la responsabilidad del Estado por omisión y la conformación y tramitación de una acción colectiva se aprecian en todo el desarrollo del *film* y facilitan la comprensión de aspectos que en un contexto tradicional son confusos o abstractos para los alumnos. El modo en que la protagonista investigó la situación fáctica y promovió el inicio de una acción colectiva incluso permitió llevar a los estudiantes a reflexionar sobre el rol social del abogado y la vinculación existente con la ética. En síntesis, la película permitió realizar un trabajo integrador no solo del conocimiento y de los contenidos obligatorios de la materia, sino también de las cuestiones éticas, sociales y profesionales que deberá afrontar el futuro abogado.⁴⁶

En el caso de *Celda 211*, al discurrir el argumento acerca de un motín carcelario, las imágenes graficaron mucho mejor que ninguna explicación teórica situaciones de omisión estatal y de las consiguientes responsabilidades por las muertes y lesiones causadas. Las imágenes son lo suficientemente impactantes como para estimular el aprendizaje de las categorías jurídicas que propone el programa y para allanar de este modo el planteamiento de temáticas que luego serán abordadas por el docente.⁴⁷ En este caso, las actividades se orientaron a fomentar la producción de los alumnos. Se establecieron tres instancias de evaluación a partir de la elaboración de tres productos jurídicos distintos: demanda, contestación de demanda y sentencia. De esta manera, se intentó articular los contenidos específicos de la materia con el de otras que resultan afines y necesarias para viabilizar en la práctica la responsabilidad del Estado: Derecho Procesal Administrativo, procedimientos y recursos administrativos y Derecho Procesal. También se instauró una instancia de intercambio de trabajos entre los alumnos, tanto para elaborar la contestación

⁴⁶ CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, *op. cit.*, acerca del conocimiento fragmentado.

⁴⁷ Litwin habla de un proceso de enseñanza más eficiente a través de la búsqueda de creaciones que instalan eficientemente temas y problemas, generan imágenes potentes en torno a un tema o posibilitan la comprensión de puntos de vista diferentes en LITWIN, Edith., *op. cit.*

de la demanda como para la última etapa de proyectar la sentencia; se promovió el juego de roles y ello permitió advertir la versatilidad de la profesión jurídica.

V. INNOVAR EN UNA DISCIPLINA EN PROCESO DE REDEFINICIÓN

Una característica comúnmente predicada del Derecho Administrativo es que se trata de una disciplina en permanente evolución, obligada a redefinirse y actualizarse a fin adaptarse a las distintas modalidades de actuación que ha adoptado el Estado en los últimos dos siglos y a los retos y desafíos que le impone la sociedad contemporánea.

En efecto, desde su surgimiento hasta la actualidad, la materia ha ido creciendo en complejidad y contenido. La visión tradicional que centra su objeto de estudio en el binomio potestad pública-derechos individuales se ha visto largamente superada por nuevos contenidos vinculados con otras dimensiones más actuales: la del Derecho Administrativo de gestión o prestacional, la del Estado regulador y, actualmente, la del Estado garante del goce de un estándar mínimo de derechos de contenido económico y social. Más aún, en ciertos ámbitos académicos se empieza a hablar del surgimiento de un Derecho Administrativo global, noción ciertamente extraña a una disciplina que hasta hace muy poco se distinguía por su carácter puramente estatal.⁴⁸

Lo diferente de la época actual es la intensidad y la celeridad de los cambios que está experimentando la sociedad y el desconcierto en el que se ve el Estado frente a ellos. Ello impacta necesariamente en la materia que de este modo se ve obligada a cambiar el centro de su atención, redireccionando su objeto hacia temáticas que años atrás le eran ajenas.

⁴⁸ Se expresan sobre esta problemática, entre otros, ESTEVE PARDO, José, *La nueva relación entre Estado y sociedad. Aproximación al trasfondo de la crisis*, Madrid, Marcial Pons, 2011; BARNES, Javier, *Transformaciones (científicas) del Derecho Administrativo. Historia y retos del Derecho Administrativo contemporáneo*, Sevilla, Global Law Press, Editorial Derecho Global, España, 2011; PAREJO, Alfonso, Luciano, "Breve reflexión sobre la innovación como reto del derecho público", en *Global Law Press Working Papers 2015*, disponible en <<http://es.globallawpress.org/wp-content/uploads/Innovaci%C3%B3n-y-Derecho-p%C3%ABblico.pdf>> (consultado: 2-2-2017); CARRO FERNÁNDEZ-VALMAYOR, José Luis, "Reflexiones sobre las transformaciones actuales del Derecho Público, en especial del Derecho Administrativo", en *Revista de Administración Pública*, nro. 193, Madrid, enero-abril (2014), ps. 11-44.

En una disciplina que está envuelta en un escenario tan dinámico, no debiera sorprender que las transformaciones también alcancen a su abordaje educativo y a sus formas de transmisión en el ámbito universitario. Es que así como las distintas dimensiones que conforman el Derecho Administrativo no se excluyen, sino que se superponen y confluyen en un todo que le otorga a la materia autonomía científica, no se trata de proponer la eliminación de modalidades pedagógicas más conocidas, sino de rescatarlas en toda su riqueza y de potenciarlas con otras más actuales ya que solo la suma de la tradición y de la innovación podrá enfrentarse mejor preparada a los desafíos actuales de nuestro tiempo docente.

VI. MIRANDO AL FUTURO

Aunque mucho se habla de los cambios de paradigmas en educación y de la irrupción de las TIC en la enseñanza universitaria, la inercia y la rutina suelen ganar la carrera. Si bien en cualquier charla casual entre colegas surgen rápidamente críticas ácidas acerca de la abulia y pasividad de los estudiantes, no con la misma frecuencia se generan instancias de reflexión pedagógica acerca de si las prácticas usuales no conducen, aunque sea involuntariamente, a promover el desarrollo de la apatía que duramente se condena.⁴⁹

Es un ejercicio enriquecedor interrogarse respecto de las dimensiones de aprendizaje que como docentes queremos potenciar y acerca de las oportunidades que creamos para estimular el surgimiento del estudiante que pretendemos, sin que ello importe soslayar la insustituible responsabilidad que tiene el alumno en la construcción de su propia formación. Indudablemente, los profesores somos los responsables de crear

⁴⁹ En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Rebeca Anijovich y Silvia Mora se preguntan: "¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación? ¿Por qué, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta como lo habíamos anticipado? Y cuando sí resulta, ¿de qué depende que nuestra programación didáctica funcione?" (ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *op. cit.*). ¿Cuántos profesores universitarios de Derecho nos hacemos esta clase de preguntas? Indudablemente nos interrogamos acerca de qué tema tenemos que tratar en clase pero pocas veces nos detenemos a pensar de qué modo, por qué y para qué queremos que nuestros alumnos adquieran la información que nos proponemos transmitirles.

un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos sean positivamente influidos para querer aprender pero al mismo tiempo los estudiantes universitarios tienen que estar dispuestos a utilizar esas oportunidades, no solo para pasar el examen sino para formarse y enriquecerse individual y colectivamente. Los profesores debemos motivar estas reflexiones en el alumnado y, al propio tiempo, ser conscientes de que el estudiante comprometido que reclamamos nos exigirá reciprocidad.

Las demandas de la sociedad contemporánea, signada por la velocidad en la generación de conocimientos, impulsan al profesorado universitario en Derecho a ir desplazando estrategias vinculadas con la mera memorización, la jerarquía, la competencia por la sola figuración y la repetición de esquemas y modelos preestablecidos; en otras palabras, nos llaman a enseñar de un modo diferente al que en líneas generales nos enseñaron porque, además, nuestros alumnos actuales no son iguales a los que tuvimos hace dos décadas.

Y es que no se trata de considerar la innovación pedagógica como un fin en sí misma ni menos de caer en una euforia innovativa que barra con el pasado ya que la articulación entre lo ya conocido y lo novedoso es lo que se requiere para una adecuada enseñanza del Derecho.

Estimular en los estudiantes la investigación, la asunción del protagonismo en su proceso de aprendizaje, el respeto a la diversidad de opiniones, la capacidad de escucha y de trabajo cooperativo y el planteamiento permanente de interrogantes supone introducirse en una visión más actual y más globalizadora de la educación, que comprende diversas formas y dimensiones de aprendizaje y que la concibe como un todo.⁵⁰

⁵⁰ En el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y recogido en el libro *La educación encierra un tesoro*, la Unesco postula que para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: 1) aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; 2) aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; 3) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; 4) aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO [en línea] <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF> [consulta: 5-1-2017].

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009.
- BARBERÀ, Elena y Antoni BADIA, *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2004.
- BARNES, Javier, *Transformaciones (científicas) del Derecho Administrativo. Historia y retos del Derecho Administrativo contemporáneo*, Sevilla, Global Law Press. Editorial Derecho Global, 2011.
- CAMPARI, Susana, "El método de casos: historia y perspectivas", en FISCHMAN, Fernando y Juan A. SEDA (comps.), *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Colección: Educación, Crítica y Debate, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, "El Derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, pp. 129-145.
- CARRO FERNÁNDEZ-VALMAYOR, José Luis, "Reflexiones sobre las transformaciones actuales del Derecho Público, en especial del Derecho Administrativo", en *Revista de Administración Pública*, nro. 193, Madrid, enero-abril (2014), pp. 11-44
- DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO [en línea] <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF> [consulta: 5-1-2017].
- ECHEVERRÍA, Javier, "Conocimientos en el medio ambiente digital", en *Nueva Revista*, Universidad Internacional de La Rioja [en línea] <<http://www.nuevarevista.net/articulos/conocimiento-en-el-medio-ambiente-digitalx>> [consultado: 19-12-2016].
- ESTEVE PARDO, José, *La nueva relación entre Estado y sociedad. Aproximación al trasfondo de la crisis*, Madrid, Marcial Pons, 2011.
- FERMANDOIS, Arturo, *Derecho Constitucional aplicado. 130 casos de estudio*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo, *¿Web 2.0 vs Web 1.0?*, Madrid, Editorial del BENED, 2007.
- GEE, James Paul, *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.
- GLADKOFF, Lucía, "Módulo 1: Integra 2.0, sus fundamentos didácticos", en *La solución de problemas con Integra 2.0*, Programa Virtual de Formación Docente del

- Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, 4ª ed., 2016.
- GORDILLO, Agustín, *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, 1ª ed., t. X, libro II, capítulo VI, Buenos Aires, FDA, 2014 [en línea] <http://www.gordillo.com/pdf_tomo10/libroii/dialogos2.pdf> [consulta: 20-12-2016].
- *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, 1ª ed., t. VI, Buenos Aires, FDA, 2012 [en línea] <<http://www.gordillo.com/tomo6.php>> [Consulta: 20-12-2016].
- GROS SALVAT, Begoña, “Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semi-presenciales: entornos virtuales de aprendizaje”, en PARCERISA ARAN, Artur (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2005.
- LITWIN, Edith, “De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza”, Conferencia Inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed *Educación y nuevas tecnologías*, 2005 [en línea] <<http://www.saidem.org.ar/docs/Uces2016/Litwin%20E.%20De%20caminos,%20puentes%20y%20atajos%20...pdf>> [consultado: 19-1-2017].
- MORALES BUENO, Patricia y Victoria FITZGERALD, “Aprendizaje basado en problemas. Problem. Based Learning”, en *Theoria*, 2004 [en línea] <<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>> [consulta: 3-1-2017].
- MORALES VALLEJO, Pedro, “Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender”, en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro-Ice-UB, 2008.
- MUSSE FELIX, Loussia Penha (ed.), *Tuning-America Latina. Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2014.
- PAREJO ALFONSO, Luciano, “Breve reflexión sobre la innovación como reto del derecho público”, en *Global Law Press Working Papers 2015*, disponible [en línea] <en <http://es.globallawpress.org/wp-content/uploads/Innovaci%C3%B3n-y-Derecho-p%C3%ABlico.pdf>> [consultado: 2-2-2017].
- PERNAS GARCÍA, Juan José (coord.), *El Derecho Administrativo en el cine. Materiales didácticos para un sistema ECTS*, La Coruña, Universidade da Coruña, 2012.
- PRIETO NAVARRO, Leonor, “La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario”, en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro-Ice-UB, 2008.

- RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis, *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens, 2004.
- SALOMON, Gavriel y Tamar ALMOG, "Psicología educativa y tecnología: una cuestión de relaciones recíprocas", en *Teachers College Record*, 1998, 100(2), 222-41.
- SUNDFELD, Carlos Ari, *Introdução ao Direito Administrativo*, San Pablo, Saraiva, 2008.
- TURULL RUBINAT, Max (ed.), *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2011.

Fecha de recepción: 6-2-2017.

Fecha de admisión: 5-4-2017.

Algunas consideraciones sobre la enseñanza del Derecho en Cuba. Referencia a la República Neocolonial (1902-1958)*

YULIESKY AMADOR ECHEVARRIA¹

RESUMEN

Al hacer un estudio de la Historia de Cuba, encontramos que la enseñanza del Derecho ha estado presente en los distintos centros educacionales de carácter universitario. Cuando hablamos del proceso de formación de los juristas, partimos del criterio que se estructura en torno a la cuestión de qué función estos deben cumplir en la sociedad. Una interrogante que indudablemente nos hace reflexionar en torno a la funcionalidad de estos y su papel determinante. Al estudiar la majestuosa obra de Carlos Rafael Rodríguez, podemos ver que al ocurrir el proceso de nacionalización de la enseñanza superior posterior al Triunfo Revolucionario (1961), comienza a configurarse un nuevo programa de estudios en todos los niveles, teniendo como fundamento las nuevas estrategias trazadas por el gobierno que comenzaba a instaurarse. Proceso que tendría como fundamento, además de lograr perfeccionar su contenido, acercarlo a las capas más humildes de la sociedad. Cuestión esta que poseía gran relevancia y trascendencia, habiendo sido planteada con anterioridad por el Comandante en Jefe Fidel Castro y que se llevaría a cabo una vez instaurado el nuevo poder.

* El trabajo que se presenta forma parte de las investigaciones que lleva a cabo el autor como parte de su informe final como aspirante al título de Máster en Derecho Constitucional y Administrativo, Facultad de Derecho, Universidad de La Habana.

¹ Licenciado en Derecho. Profesor del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Artemisa, Cuba. Miembro del Capítulo provincial de Derecho Constitucional y Administrativo, Unión Nacional de Juristas de Cuba, Artemisa, Cuba.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CUBA. REFERENCIA
A LA REPÚBLICA NEOCOLONIAL (1902-1958)
YULIESKY AMADOR ECHEVARRIA

PALABRAS CLAVE

Derecho - Cuba - Enseñanza del Derecho - Universidad de La Habana - Métodos de enseñanza.

Some considerations over the teaching of Law in Cuba. Reference to the Neocolonial Republic (1902-1958)

ABSTRACT

In doing a study of the History of Cuba, we find that the teaching of law is alive in different educational university centers. When we talk about the process of formation of jurists, we start from the criterion that is structured around the question of what function they must fulfill them in a society. This is a question that undoubtedly makes us to reflect on the functionality of them and their determining role. When studying the majestic work of Carlos Rafael Rodríguez, we can see that when the process of nationalization of higher education after the revolutionary Triumph (1961) took place, a new program of studies began at all levels, based on the new strategies traced by the government that was beginning to be established. Process that would have as an end brings it closer to the most humble layers of society. This question was of great importance, having been raised previously by Commander in Chief Fidel Castro and that would be carried out once the new power was established in the country.

KEYWORDS

Law - Cuba - Teaching Law - University of Havana - Teaching methods.

1. BREVE ESBOZO DE LOS INICIOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Hace poco más de tres siglos, los pueblos de América Latina conocieron las primeras facultades de Derecho, nacientes en el seno de las

comunidades religiosas que se dieron a la tarea de formar jóvenes ilustres, sin más pedagogía que el pensamiento medieval de las “catedralicias” y sin más horizonte que la exigencia y la rigidez del pensamiento escolástico y monárquico. Esa concepción de alumno, que perduró durante los siglos XII y XIII, continuó aumentando el devenir en el estudio de los cánones, primer nombre dado al estudio jurídico en América.² Amplias fueron las bondades de ese sistema pedagógico que erigió la memoria como fundamento de la enseñanza, pero pocos fueron los aciertos que contribuyeron al avance de la ciencia jurídica con dimensiones investigativas.

Flores García³ ubica a la más antigua escuela de derecho de América en el Calmecac azteca,⁴ donde los nobles eran educados por los sacerdotes para el servicio militar, la administración pública y para el delicado desempeño judicial. Ahí se impartía cultura general y varias especialidades, entre ellas la de leyes.

Continúa mencionando el citado autor que la enseñanza era teórica y práctica, pues una vez que el aspirante a juzgador dominaba la teoría, era trasladado a los tribunales para observar a los jueces y el procedimiento de impartición de justicia.

2. SUCINTO ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A INICIOS DEL SIGLO XX

La vida republicana de Cuba inicia con una existencia marcada por el desenlace del frustrado proceso de lucha revolucionaria del siglo XIX.⁵ La situación social, cultural y educacional, tras casi cuatro siglos de dominación española, se tornaba aterradora y las dos terceras partes de la

² CABRA CAMACHO, Henry, *La enseñanza del Derecho en América Latina*, ponencia presentada en la III Convención Latinoamericana de Derecho, Universidad de Antioquia, 13-17 de septiembre de 1999, contenida en CD de las Memorias del Evento.

³ FLORES GARCÍA, F., “Apuntamientos sobre la historia de la enseñanza jurídica en México”, 1893, en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=700>> [consultado el 26-1-2016].

⁴ Fue una antigua civilización indígena que habitó zonas de lo que hoy conocemos como México, principalmente en el centro y sur del país.

⁵ DE ARMAS, Ramón, Eduardo TORRES CUEVAS y Ana CAIRO BALLESTER, *Historia de la Universidad de La Habana 1930-1978*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, p. 284.

población de la Isla resultaban analfabetas.⁶ Según palabras de Enrique José Varona, en la mayor parte del país la ignorancia era casi absoluta.⁷ Solo el 0,5 % de los habitantes de la Isla habían obtenido grados universitarios, mientras que la matrícula giraba sobre unos 1.000 alumnos en la única Universidad existente, trayendo como consecuencia que la enseñanza en la educación superior fuera considerada angustiosa. Como legado del colonialismo español era considerado este deterioro y abandono.

Era de suponer que con la terminación del régimen colonial se produjera un vuelco en la educación cubana y se convirtiera en realidad la aspiración martiana según la cual: “Como quien se quita un manto y se pone otro es necesario poner de lado la Universidad antigua y alzar la nueva”.⁸ Sin embargo, para ese entonces, la única casa de estudios superiores afrontaba los peligros provenientes de la ignorancia generalizada y de la pretensión de los Estados Unidos de “americanizar” la Isla,⁹ pues la antigua Universidad Literaria y Real que había heredado los principios primigenios y los planes de estudios de la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo, se encontraba conmovida profundamente con las dos grandes guerras libertarias del siglo XIX.¹⁰

A pesar de esto, citando a Julio César Guancho, “La Universidad, pese a estar situada en un derruido convento, conservaba el prestigio espiritual de no haber cerrado jamás sus puertas y de formar en sus aulas el patriciado heroico surgido con los protomártires del 27 de noviembre de 1871, consolidado con la presencia impar de Ignacio Eduardo de las Mercedes Agramonte y Loynaz –el jurista más emérito que hemos tenido–, con la figura señera del Padre de la Patria Carlos Manuel de Céspedes y del Castillo, con la talla de los hermanos Sanguily, de los

⁶ *Idem*, p. 254.

⁷ JOSÉ VARONA, Enrique, *La instrucción pública en Cuba. Su pasado, su presente*. Imprenta de Rambla y Bouza, La Habana, 1901, p. 32.

⁸ MARTÍ, José, “Abono. La sangre es buen abono”, en *Obras completas*, La Habana, Editora Nacional de Cuba, 1964, t. 8, p. 299.

⁹ CÉSAR GUANCHE, Julio, *La imaginación contra la norma. Ocho enfoques sobre la República de 1902*, La Habana, Ediciones La Memoria, Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau, 2001, p. 33.

¹⁰ *Idem*.

Zambrana, y con aquella legión de hombres genuinamente cubanos, comprometidos con el destino de su patria".¹¹

"Inmersa en su medio social –plantean De Armas y Torres-Cuevas en su ya citada obra– la Universidad no podía escapar al proceso de neocolonización, ni al proceso de paulatina descomposición política de las administraciones republicanas. Un oscuro y tranquilo período se desarrollaría ahora hasta la década de los años veinte, con el predominio –dentro del claustro de profesores y del gobierno universitario– de los elementos más conservadores".¹²

3. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CUBA DURANTE LA ETAPA NEOCOLONIAL¹³

La Orden Militar nro. 212, de fecha 4 de noviembre de 1899, dictada dos años antes del inicio del siglo, promulga un nuevo plan de estudios para la Universidad, el cual, a decir de Matilla Correa, nos coloca en la Modernidad pedagógica docente.¹⁴ Plan Lanuza era el nombre por el cual se le conocía haciendo alusión al Secretario de Justicia e Instrucción Pública y máxima autoridad en materia de enseñanza, el doctor José Antonio González Lanuza, quien es considerado como su creador.

¹¹ *Idem.*

¹² DE ARMAS, Ramón, Eduardo TORRES CUEVAS y Ana CAIRO BALLESTER, *op. cit.*, p. 284.

¹³ Para realizar esta división de las etapas de la educación superior en Cuba, el autor se afilia al criterio de Pablo Guadarrama González, recogido en "Etapas principales de la educación superior en Cuba", en *Revistas de Historia de la Educación Latinoamericana*, Tunja, 2005, nro. 3, pp. 49-72. Otros autores, como Carlos Villabella Armengol, delimitan estas etapas de la siguiente forma: Etapa colonial: se desarrolla hasta finales del siglo XIX cuando España culmina su posesión sobre la Isla; el período republicano, que comienza formalmente el 20 de mayo de 1902, tras más de dos años de ocupación militar, y se extiende hasta finales de 1958 (VILLABELLA ARMENGOL, Carlos M., "Historiografía del poder político en Cuba: forma de gobierno en el constitucionalismo cubano", en *Estudios sobre Historia del Derecho en Cuba*, coord.: Andry Matilla Correa, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2009, p. 137).

¹⁴ MATILLA CORREA, Andry, "Breve tracto histórico de la Enseñanza del Derecho Constitucional en Cuba", anotaciones tomadas por el autor de la presente investigación en el Taller sobre la enseñanza del Derecho Constitucional, celebrado en el Salón de Historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, el 24 de mayo de 2016.

Siguiendo el criterio de Ramón de Armas y Eduardo Torres-Cuevas, este plan no respondía a las necesidades de un país que recién decía adiós a una guerra de exterminio, y la única diferencia con su antecesor consistía en ampliar el número de cátedras de las cinco facultades que tradicionalmente constituían la Universidad, así como mantener el antiguo sistema de grados de Licenciado y Doctor en todas las facultades. Como modificación solo introdujo la supresión del período de estudios del Doctorado.¹⁵

El período de vigencia de esta Orden fue efímero, producto de la sustitución del General John Brook por el General Leonard Wood, quien separó las Carteras de Justicia e Instrucción Pública, nombrando para la última a Enrique José Varona,¹⁶ cuyas ideas estuvieron presentes en la Orden nro. 266. Citando al propio Varona, en la Universidad “todo era añejo e inservible, las aulas eran pobres, los laboratorios estaban desprovistos de material y mal acondicionados, y no había biblioteca, pues la de la Universidad no podía ser más vetusta y menos surtida de obras indispensables para el aprendizaje de los alumnos”.¹⁷ Formar profesionales que en la práctica resolviesen los problemas del país fue lo más esencial recogido en este nuevo Plan que suprimía la distinción entre la Licenciatura y el Doctorado, permaneciendo solo este último.

Cabe señalar que aunque el Plan Varona obedecía a la más profunda visión teórica de su época, fue el centro de varias críticas que tuvieron como eje la notable reducción que se hacía del número de profesores y la supresión de los programas de las asignaturas bajo el basamento de que estos convertían en mecánico el proceso de instrucción y limitaban la libertad del profesor a la hora de impartir docencia. Para ese entonces, la Facultad de Derecho contaba con las escuelas de Derecho Civil, Público y Notariado.¹⁸ Esta organización se mantuvo sin grandes cambios durante veinte años.

¹⁵ DE ARMAS, Ramón, Eduardo TORRES CUEVAS y Ana CAIRO BALLESTER, *op. cit.*, pp. 259-260.

¹⁶ Monseñor Carlos Manuel de Céspedes al referirse a él, lo consideraba “un hombre noble y bueno, ídolo de la juventud cubana de la época, amigo personal de José Martí, pero anticlerical, aunque muy respetuoso. En BÁEZ, Luis y Pedro DE LA HOZ, *Monseñor Carlos Manuel se confiesa*, Casa Editora Abril, 2015, p. 90.

¹⁷ DIHIGO Y MESTRE, Juan M., *La Universidad de La Habana: 1728-1928*, Habana, Talleres Tipográficos Carasa, 1930, p. 31.

¹⁸ Los estudios de Derecho establecidos por la Orden 266 de 1900 eran los siguientes: *Escuela de Derecho Civil*: Derecho Romano, Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho

En el año 1923 comienza la agitación de la masa estudiantil, que ha tenido su máxima efervescencia durante la tercera década del siglo XX. Los años anteriores son considerados de lento transcurso y aparente estaticismo.¹⁹ Las protestas iniciales del estudiantado se proyectaban de modo exclusivo dentro del marco universitario y pronto se desviaron al campo político y social, tomando los estudiantes parte activa en el movimiento revolucionario que estalla.

En mayo de 1927, el Directorio deja recogidos en una comunicación dirigida al Consejo Universitario nueve puntos que resumían sus posiciones y demandas. El punto número 9 establecía que “se satisfaga el deseo de los alumnos de Derecho que se discuta por las cátedras mediante conferencias públicas todos los problemas de carácter nacional pasados, presentes y futuros”.²⁰ Es en este año cuando se inaugura el nuevo edificio de la Escuela de Derecho “José A. González Lanuza”, hoy “Ignacio Agramonte”.

En el año 1925 se hace efectiva la Ley de 2 de julio, que según Hernández Figueroa²¹ merecía aplausos más por lo que permitía hacer que por lo que en realidad hacía. Esta Ley agrega la asignatura Legislación Hipotecaria y la hace extensiva a toda la carrera de Economía Política, que ya se impartía en la Escuela de Derecho Público. Introduce además el sistema de Seminarios, lo que permitía que “en vez de un actor, el

Procesal, Derecho Mercantil y Redacción de Instrumentos Públicos. Estos estudios eran necesarios que se completaran con los de Latín, Historia Moderna, Psicología, Filosofía Moral, Sociología, Economía Política y Antropología. Una vez aprobado el ejercicio de grado, se concedía el título de Doctor en Derecho Civil. *Escuela de Derecho Público*: Economía Política, Hacienda Pública, Derecho Administrativo, Derecho Político y Derecho Internacional. Estos estudios eran completados con los de Historia Moderna, Psicología, Filosofía Moral, Sociología, Derecho Civil y Derecho Penal. El título que se recibía una vez realizado el ejercicio de grado era el de Doctor en Derecho Público. *Escuela del Notariado*: No tenía asignaturas propias. Estas eran estudiadas en las escuelas anteriores y se exigía aprobar: Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Procesal, Derecho Mercantil, Derecho Administrativo y Redacción de Instrumentos Públicos. Otro de los requerimientos era la acreditación de un año de práctica y realizar el ejercicio de grado que permitía la investidura como Notario.

¹⁹ DE ARMAS, Ramón, Eduardo TORRES CUEVAS y Ana CAIRO BALLESTER, *op. cit.*, p. 297.

²⁰ GONZÁLEZ CARBAJAL, Ladislao, *El Ala Izquierda Estudiantil y su época*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1974, p. 211.

²¹ HERNÁNDEZ FIGUEROA, José R., *op. cit.*, p. 24.

maestro, y muchos espectadores, los alumnos, ahora todos son, al propio tiempo, actores y espectadores".²²

Una de las más importantes modificaciones entonces introducidas fue la Reforma de la Facultad de Derecho, efectuada por Decreto Presidencial nro. 1364, publicado en la Gaceta Oficial el 17 de septiembre de 1928.²³ La Facultad reorganizó su sistema de estudio con el objetivo de que las asignaturas se impartieran en cursos más breves y que la enseñanza fuera más intensa. Planteaba además un cambio de nombre para la Facultad, la cual comenzaría a denominarse Facultad de Derecho y de Ciencias Sociales, dividida a su vez en la escuela de Derecho que comprendería los estudios propios de las ramas del derecho privado, y la Escuela de Ciencias Políticas, Sociales y Económicas como sustituta de la anterior Escuela de Derecho Público. El Derecho Civil y el Público, carreras fundamentales del antiguo plan, no quedaban eliminadas con estos cambios, sino que se les cambiaba la denominación y parte de su contenido. Cabe señalar que se crean otras como Procurador Público y de Certificado de Estudios Administrativos. Otro de los puntos que establecía era el restablecimiento de la diferencia entre Licenciado y Doctor.

La clausura de la Universidad y de todos los centros secundarios de la República sumió en un inconcebible estado, durante tres años, a toda la enseñanza del país. En esta etapa la cultura, paralizada tanto tiempo, estalla como la simiente que rompe la semilla, en un crecimiento sin paralelo, a partir de la caída del régimen político que había mantenido su clausura.²⁴ Armando Hart afirma que desde finales de la década del 30 y hasta comienzos de la del 50, la politiquería seudorrevolucionaria y el bonchismo influyeron con gran fuerza en las decisiones dentro de la universidad.²⁵

²² HERNÁNDEZ FIGUEROA, José R., *op. cit.*, p. 25.

²³ Cuando se consulta el libro *La Universidad de La Habana (1728-1928)* de Juan M. Dihigo y Mestre, la fecha que se menciona cuando hace referencia al decreto 1364 es 10-8-1928.

²⁴ AA.VV., "La enseñanza superior oficial y síntesis del recuento de la enseñanza oficial", *op. cit.*, p. 123.

²⁵ HART DÁVALOS, Armando, "Discurso pronunciado en el acto político-cultural efectuado en la Plaza Ignacio Agramonte de la Universidad de La Habana en homenaje al doctor Raúl Roa García en su 70º aniversario", en *Boletín Oficial Universitario*, pp. 29-30.

Este centro disfrutó de la llamada autonomía universitaria,²⁶ concedida el 6 de octubre de 1933 por el Gobierno de los Cien Días, presidido por el profesor universitario Ramón Grau San Martín, cumpliendo así una vieja y anhelada conquista de su estudiantado. Al declararse la huelga revolucionaria en marzo de 1935, aparecen nuevas dificultades que provocan otra vez la clausura de la Universidad, la que vuelve a reintegrarse a la vida normal en febrero de 1937.

Posterior a estos años, la Facultad de Derecho tuvo que aclimatar sus programas, planes de estudios y estructuras al sistema de justicia norteamericano, si bien siempre predominó el modo romano-francés-germánico en el Derecho cubano, se escriben nuevos estatutos quedando dividida la Facultad de Derecho en dos facultades: Facultad de Derecho, propiamente dicha, donde se graduaban los Doctores en Derecho Civil, y Facultad de Ciencias Sociales y Derecho Público, que hoy es la Facultad de Historia, donde se graduaban de Derecho Público, estableciéndose un plan de 5 años de estudios con fuerte influencia del positivismo italiano y alemán en algunas disciplinas.²⁷ Puede afirmarse, siguiendo el criterio de Andry Matilla Correa, que existían dos Facultades a los efectos

²⁶ Autonomía universitaria, llamada también autonomismo, es la condición en la cual la universidad (como un individuo) conserva, con entera libertad e independencia, aquello que constituye su manera de ser esencial, característica y propia.

²⁷ *Primer año:* Historia de Cuba, Historia Contemporánea. Teoría General del Estado, Derecho Romano (I), Introducción General al Estudio del Derecho, Sociología y Antropología Jurídica. *Segundo año:* Derecho Constitucional, Derecho Romano (II), Derecho Administrativo (I), Derecho Civil (parte general y persona). Economía Política (I), Derecho Penal (I), Derecho Civil (propiedad y derechos reales) y Derecho Fiscal. *Tercer año:* Derecho Civil (familia), Derecho Procesal (I), Derecho Mercantil (I), Derecho Penal (II), Derecho Administrativo (II), Legislación obrera. Legislación fiscal, Legislación de propiedad industrial. Economía Política (II). *Cuarto año:* Derecho Civil (contratos), Derecho Civil (Sucesiones). Derecho Mercantil (II), Derecho Hipotecario. Derecho Internacional Privado, Derecho Procesal Criminal. Seminario de Ley y práctica notarial. Seminario de Procesos civiles generales. Seminario de Procesos civiles y criminales y Seminario de Registro de la propiedad (los seminarios eran los únicos que tenían una duración de dos horas semanales). *Quinto año:* Filosofía del Derecho (esta asignatura fue incluida en el curso 1940-1941 que fue cuando se extendió la carrera a cinco años lectivos. También se incluyó la asignatura de Legislación fiscal en tercer año).

de la vinculación jurídica en esa época, aun cuando esta haya tenido el nombre de Facultad de Derecho.²⁸

La Ley Docente del 8 de enero del mismo año, al restablecer el funcionamiento de todos los centros docentes, ratifica la autonomía universitaria, que alcanza rango constitucional al ser recogida por la Constitución de 1940 en su artículo 53²⁹ y en la Disposición transitoria al Título V, Sección Segunda, en la cual se detallaban pormenores económicos acerca de esta institución. Los nuevos Estatutos elaborados y promulgados como consecuencia de la Ley Docente modificaron totalmente los planes de estudios vigentes y la estructura de su organización. Todas las enseñanzas estarían regidas por el principio de libertad de cátedra³⁰ y la Universidad se estructuraría por órganos de representación, elegidos democráticamente.

3.1. TRATAMIENTO Y ENSEÑANZA DE LAS ASIGNATURAS DE CORTE HISTÓRICO

Las asignaturas de contenido histórico comenzaron a tener una animosa presencia desde 1940, teniendo presente, como bien afirmó Julio Fernández Bulté, que "...en su proceso de formación como hombre, en interacción con la vida material y espiritual circundante, el hombre y cada una de sus generaciones debe repasar y reevaluar el camino que ha conducido a la humanidad hasta su presente".³¹

²⁸ MATILLA CORREA, Andry, "Breve tracto histórico de la Enseñanza del Derecho Constitucional en Cuba", anotaciones tomadas por el autor de la presente investigación en el Taller sobre la enseñanza del Derecho Constitucional, celebrado en el Salón de Historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, el 24-5-2016.

²⁹ Art. 53, Constitución de 1940: La Universidad de La Habana es autónoma y estará gobernada de acuerdo con sus estatutos y con la Ley a que los mismos deban atemperarse. El Estado contribuirá a crear el patrimonio universitario y al sostenimiento de dicha Universidad, consignando a este último fin, en sus presupuestos nacionales, la cantidad que fije la Ley.

³⁰ La libertad de cátedra es uno de los derechos incluidos dentro del derecho humano o fundamental de libertad académica. Es el derecho a ejercer la docencia, en el ámbito de la educación superior, con absoluta libertad, es decir, es "la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas". La libertad académica, sin embargo, es un concepto mucho más amplio que la libertad de cátedra. Incluye, por ejemplo, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas.

³¹ FERNÁNDEZ BULTÉ, Julio, *Filosofía del Derecho*, La Habana, Félix Varela, 2003, p. 5.

Estas poseían una fuerte influencia de la Escuela Histórica Positivista y de los Anales, así como de la pedagogía tradicional. Según criterio de Álie Pérez Véliz en su libro *Aproximación a la didáctica del Derecho*, se caracterizaban por el formalismo y la descripción “hecológica”, cronológica y geográfica de los procesos legislativos, sin revelar siquiera la relación de estos con los procesos económicos, sociales y políticos. No se estudiaban las leyes del desarrollo histórico-social del mundo y su reflejo en Cuba.

Las asignaturas que no eran de contenido propiamente histórico no abordaban con una adecuada concepción evolutiva las instituciones de Derecho que a ellas correspondían. Robert W. Gordon afirma que el peligroso enfoque de esto radica en que ponía de relieve los riesgos subversivos que dicho historicismo ejercía sobre la racionalidad y la legitimidad del orden, desde negar que la realidad histórica fuera realmente relevante para el proyecto racionalizador del Derecho hasta la de resignarse a aceptar la contingencia histórica del Derecho, pero sin estudiarla, por considerar que se trataba de una realidad paralela y omisible en dicho proceso de racionalización. La estrategia más usada, según criterio del propio autor, había sido la de aceptar la realidad histórica del Derecho, aunque simplificándola o instrumentalizándola para justificar el propio orden jurídico presente.³²

3.2. UTILIZACIÓN DE MÉTODOS Y MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Señala el ya citado autor Pérez Véliz que la enseñanza se centraba en el profesor, el cual explicaba la asignatura de manera lineal y verbalista, sin mucha apoyatura en medios de enseñanza, ni siquiera en tradicionales como la pizarra. Cabe señalar que los medios ayudan de manera fundamental al cumplimiento de los objetivos y a que el estudiante logre el aprendizaje deseado. Permiten, además, hacer más comprensivos los contenidos de cada asignatura jurídica, y lograr mayor eficacia en el proceso de asimilación del conocimiento por parte de los estudiantes, creando las condiciones necesarias para el desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades y la formación de convicciones.

³² W. GORDON, Robert, “Historicism in Legal Scholarship”, en *The Yale Law Journal*.

En estos años, el alumno debía memorizar los contenidos expuestos por el profesor, y reflejarlo en las evaluaciones de fin de curso, lo más fiel posible a como los había recibido. Según palabras de Hernández Figueroa,³³ “no se preocupan por penetrar en la entraña de la norma, descubrir su sentido y su poder, fijando el principio que la informa y le da vida y aliento, sino que se resignan a conocer sus palabras y a retenerlas para aportarlas como el máximo de la sabiduría universitaria en la prueba decisiva del examen”. El propio autor considera esta práctica “intolerable y torpe”,³⁴ pues vulnera la iniciativa del alumno y hace que en la mayoría de los casos se ajuste solo al criterio del profesor, que no siempre viene provisto de originalidad.

Realizando un análisis de este método que tenía como actriz protagonista a la memoria, el autor considera que el estudiante, más que memorizar, debe estar dispuesto a comprender, entender y dialogar sobre los conceptos, tratando de encontrar en ellos un significado mucho más inteligente y no olvidando que en la ciencia jurídica, el método se manifiesta por medio de las formas de investigación y disposición del material de estudio, con una solución de tareas concretas de carácter teórico, práctico, cognoscitivo y pedagógico; la manera de seleccionar las tareas asignadas se determina en forma de reglas generales; el método viene a ser una teoría práctica, dirigida a la propia actividad de la investigación jurídica, o lo que es lo mismo, la teoría verificada por la práctica y utilizada como principio regulador del conocimiento.

Teniendo en cuenta que el desarrollo impetuoso de la ciencia jurídica lleva al surgimiento de nuevas y diversas ramas y disciplinas, no puede obviarse que el derecho es activo, está en constante evolución, es por eso que la enseñanza del Derecho debe tener una función social, y entre los aspectos fundamentales de esa función social, se encuentra transmitir la experiencia acumulada por las generaciones precedentes, pero ajustándose a requerimientos de carácter pedagógico. En el período cuestión de análisis, las clases se impartían en los tradicionales teatros o aulas de

³³ HERNÁNDEZ FIGUEROA, José R., *Discurso inaugural del Curso Académico de 1925 a 1926*, Habana, Imprenta y Papelería de Rambla, Buza y Ca., 1925, p. 8.

³⁴ HERNÁNDEZ FIGUEROA, José R., *op. cit.*, p. 20.

conferencia, con podios elevados para los docentes, los cuales gozaban de una autoridad indiscutida y en ocasiones abusiva.³⁵

Siguiendo la opinión de Jorge Witker, esto se considera un método arbitrario, pues una metodología que busca formar juristas activos, críticos y sensibilizados de los problemas colectivos, requiere de técnicas dinámicas y de una dialéctica creadora y moderna.³⁶ El ya citado Hernández Figueroa, al referirse a esto, deja claro que se vuelve “frágil como todo lo que no entra en la mente por la inteligencia; efímero, como todo lo que es producto de un esfuerzo de memoria, desarrollado bajo el íncubo del examen; todo ese aprendizaje se pierde a medida que el tiempo aleja al estudiante de la prueba realizada...”³⁷ El índice de fracaso escolar presente en esta etapa era muy alto, suavizándose en muchos casos por la posición económica y política del estudiante o su familia.

Tomando en consideración que el método en el campo de la enseñanza es el conjunto de procedimientos adecuados para lograr un fin específico y en el área de formación del jurista, el método es el camino que elegimos para llegar a formar un profesional crítico, creador y útil a la sociedad en que sirve, a formar un científico del Derecho y jurista abierto al cambio social y al desarrollo, podemos decir que, en sentido general, los métodos pedagógicos utilizados en esta etapa se consideraban tradicionalistas, lo cual no propiciaba el desarrollo del pensamiento histórico-lógico.

A esto se suma que la enseñanza práctica era un aspecto descuidado, característica esta que siguiendo el criterio de Héctor Fix-Zamudio³⁸ estaba presente en toda la región, predominando de manera abrumadora la exposición de los conocimientos doctrinales que, producto de su rigidez y formalismo, era considerada dogmática, pues según el propio autor la teoría sin la práctica se transforma en una simple especulación y, a su vez, la práctica desvinculada de la doctrina se traduce en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización, que impiden a los alumnos

³⁵ PÉREZ VÉLIZ, Alie, *Aproximación a la didáctica del Derecho*, Académica española, 2012, p. 31.

³⁶ WITKER, Jorge, “Del aprendizaje del Derecho”, en *La enseñanza del Derecho*, cap. VI, p. 130.

³⁷ HERNÁNDEZ FIGUEROA, José R., *op. cit.*, p. 8.

³⁸ FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, en *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, UNAM, 1995, p. 5, consultado en <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/247/5.pdf>>.

una formación sólida que les permita una actitud crítica hacia los ordenamientos establecidos, limitándolos a la posibilidad de evolución y de cambio.

Siguiendo el criterio de Eduardo Novoa Monreal, y conforme a las valoraciones del autor de la presente investigación, debía abatirse la enseñanza formalista y rígida del derecho. Apostar por una enseñanza realmente renovada en este período no suponía adoptar esquemas de enseñanza informales y débiles, sino el diseño de opciones suficientemente formales y flexibles que permitiesen robustecer la enseñanza jurídica, la cual implica "...una actitud general que debe inspirar a todo docente del derecho: postura crítica frente a un sistema legal y a una teoría jurídica retrasados (...)"³⁹ Es decir, se debe excluir (...) todas aquellas elaboraciones míticas destinadas, en el fondo a preservar la mantención del orden social existente y que significan concepciones jurídicas extracientíficas, ajenas a la realidad del derecho..."⁴⁰ Hay que tener presente que los métodos a utilizar, deben determinarse según resulten para lograr los objetivos de la enseñanza, y los medios son los instrumentos con que se cuenta desde el punto de vista teórico, como un sentido práctico, atendiendo sobre todo a la realidad del trabajo docente.⁴¹

Cuando se valora la enseñanza de las ciencias jurídicas en el período, se evidencia que el mayor interés recae en los contenidos a impartir, y no sucede lo mismo con los métodos y medios que en la mayoría de los casos no se toman en consideración.

3.3. APUNTES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA DE DERECHO (1952-1958). REFERENCIA AL VÍNCULO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL REVOLUCIONARIO CON LOS COMBATES CONTRA LA DICTADURA BATISTIANA

Resulta de inmenso interés tener presente que la historia de la Universidad de La Habana de 1952 a 1958 se entrelaza con los combates contra la dictadura batistiana. Durante este período, el movimiento

³⁹ NOVOA MONREAL, Eduardo, "Algunos aspectos sobre contenido de una enseñanza moderna del derecho, en *Ensayos sobre metodología, docencia e investigación*, 1981, pp. 62-64 y 70-72.

⁴⁰ *Idem*, pp. 62-64 y 70-72.

⁴¹ LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, *La enseñanza del Derecho*, Sistema de Universidad abierta, Facultad de Derecho, UNAM.

estudiantil revolucionario se hace predominante dentro de la institución y determina, en muchos casos, las características y la marcha de los acontecimientos dentro de sus muros.⁴²

Para ese entonces la Escuela de Derecho estaba organizada por cátedras, identificadas por letras.⁴³ Anexa a esta, existía también una Escuela Práctica de Derecho donde se impartían los Seminarios de Legislación y Práctica Notarial, Procedimientos Civiles Generales, Procedimientos Civiles y Criminales, y de Registro de Propiedad. Además existía la Escuela de Ciencias Sociales y de Derecho Diplomático y Consular que conferían los títulos de Licenciado en Derecho Diplomático y Consular, Licenciado en Derecho Administrativo y Doctor en Ciencias Políticas, Sociales y Económicas. La heterogeneidad clasista era una característica que ya se hacía notable tanto en alumnos como en profesores.

La situación política del país a finales de la década de los años cincuenta, en especial la vinculación de los estudiantes universitarios en la lucha contra la dictadura del tristemente célebre general Fulgencio Batista, provocó que el régimen militar obligara a las universidades de Oriente, Santa Clara y La Habana a cerrar sus puertas y suspender las clases. La enseñanza universitaria continuó impartándose en centros privados.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES (POR EL MOMENTO) SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN ESTOS AÑOS

Julio Fernández Bulté planteó que este período fue ocupado esencialmente, en el espacio iusfilosófico, por la influencia absorbente de la

⁴² DE ARMAS, Ramón, Eduardo TORRES CUEVAS y Ana CAIRO BALLESTER, *op. cit.*, p. 613.

⁴³ La Cátedra A1-Derecho Romano: Dr. Ernesto Dihigo y Dr. Julio Morales Gómez; Cátedra A2-Derecho Romano: Dr. Emilio Fernández Camus; Cátedra B-Derecho Civil (1^{er} curso): Dr. José Guerra López; Cátedra C-Derecho Civil (2^o curso): Dr. Félix Martínez Giralt; Cátedra D-Derecho Civil (3^{er} curso): Alberto Blanco y Sánchez; Cátedra E1-Derecho Procesal Civil (1^{er} curso): Pedro Cue Abreu; Cátedra E2-Derecho Procesal Civil (2^o curso) y Derecho Procesal Criminal: Dr. Alberto del Junco Andre; Cátedra F-Legislación obrera y de la propiedad industrial: Dr. Rodolfo Méndez Pénate; Cátedra G-Derecho Penal (1^{er} y 2^o cursos): Dr. Guillermo Pórtela; Cátedra H-Derecho Mercantil (1^{er} y 2^o cursos): Dr. Ramón Zaidyny Márquez Sterling; Cátedra I-Derecho Hipotecario: Dr. Gustavo Tomeu Adán; Cátedra J-Introducción general al estudio del Derecho y Filosofía del Derecho: Dr. Emilio Fernández Camus. *Vid.* Catálogo General.

que, primero, se llamó Escuela de Viena y, posteriormente, Escuela Normativista, que surgiera bajo la inteligencia y la obra del maestro vienés Hans Kelsen, como escuela o doctrina de la Teoría pura del Derecho.⁴⁴ Según criterio del propio autor, “a Kelsen lo seguían casi todos, aunque apenas lo habían estudiado una docena de investigadores, y lo entendían no más de cinco grandes juristas”.⁴⁵ La vertiente más amplia del positivismo jurídico, centrada en la línea de León Duguit, también ejerció influencia en el pensamiento jurídico de aquellos momentos.

Al acercarnos a los debates sobre el tema en esta etapa, encontramos que el estudio del Derecho en esta Facultad se caracterizó por su orden eminentemente doctrinal, siguiendo las tendencias más consagradas universalmente, al que se ha pretendido injertar aspectos de práctica de Derecho, en el siglo pasado, mediante las “Reglas Orgánicas para las Academias teórico-prácticas de Derecho” instituidas por Real Decreto de 10 de agosto de 1886 y, posteriormente, con la introducción de Seminarios para el adiestramiento práctico de los estudiantes y para realizar trabajos de investigación.⁴⁶ Y como comentarios críticos y sugerencias para mejorar el estado de la organización y metodología de la enseñanza e investigación en la propia Facultad/Escuela se imponía una reestructuración del plan de estudios a fin de incluir nuevas asignaturas acordes con los tiempos e intensificar la labor de los Seminarios para que los graduados fuesen más aptos en el ejercicio profesional, de forma tal que el ejercicio de la carrera no los convirtiera en meros “prácticos”, sino en profesionales cultos y morales.

Fecha de recepción: 19-5-2016.

Fecha de aceptación: 21-3-2017.

⁴⁴ FERNÁNDEZ BULTÉ, Julio, *Historia del Estado y el Derecho en Cuba*, La Habana, Félix Varela, 2005, p. 314.

⁴⁵ FERNÁNDEZ BULTÉ, Julio, “Fernando Álvarez Tabío: el profesor y el jurista”, en *El Derecho Público en Cuba a comienzos del siglo XXI. Homenaje al Dr. Fernando Álvarez Tabío*, coord. por Ana María Álvarez Tabío Albo y Andry Matilla Correa, La Habana, UH, 2011, p. 36.

⁴⁶ Informe de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana recogido en *Memoria de la I Conferencia de Facultades y Escuelas Latinoamericanas de Derecho*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1959, p. 77.

Los cambios legislativos como motor para la deconstrucción de la enseñanza del derecho de las familias. Reformar para transformar¹

MARISA HERRERA²

Aunque parezca que tienen pocas pretensiones intelectuales y que carecen de ambición teórica o de visión práctica acerca de cómo podría ser la vida social, las facultades de Derecho son lugares intensamente políticos.

DUNCAN KENNEDY (Kennedy, 2004:117)

RESUMEN

Las reformas legislativas acontecidas en los últimos años en el Derecho argentino –en especial, desde la sanción de la Ley 26.618, que extiende el matrimonio a las parejas del mismo sexo y su consolidación en el nuevo Código Civil y Comercial vigente desde el 1º de agosto de 2015, sin poder omitir el impacto cualitativo más que cuantitativo que ha tenido la Ley 26.743 de identidad de género– constituyen un punto de inflexión en la revisión crítica de la enseñanza del derecho de familia. El pasaje del derecho de familia en singular al derecho de las familias en plural no solo introdujo modificaciones sustanciales en el plan de estudios de la materia, sino también –de manera primordial y esencial– en la conceptualización

- ¹ Agradezco la lectura atenta de Natalia de la Torre y Mariela González de Vicel. Aquí se amplía el estudio sobre el impacto de las reformas legislativas en las relaciones de familia en la Argentina de los últimos años en la enseñanza del derecho de familia realizado en HERRERA, Marisa, “La enseñanza del derecho de las familias. Del singular al plural, algo más que una letra de diferencia”, en *Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia. Derecho de Familia*, nro. 73, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2016, p. 3.
- ² Investigadora del Conicet. Profesora regular adjunta, Facultad de Derecho, UBA y Titular, Facultad de Derecho, Universidad de Palermo.

y perspectiva desde donde se lo debe estudiar. ¿Qué nuevas herramientas de análisis aparecen en escena? ¿Cuáles son las problemáticas que vendrían a ampliar el campo de estudio? ¿Cuáles serían las estrategias pedagógicas hábiles para acompañar el cambio de mirada? Estos son los interrogantes que serán desentrañados en el presente artículo a fin de, en definitiva, dimensionar el rol de la ley para transformar la realidad y, a la par, dinamizar la enseñanza del derecho.

PALABRAS CLAVE

Reforma legislativa - Derecho de las familias - Enseñanza.

Legislative changes as an engine for the deconstruction of the teaching of Families Law. To reform to transform

ABSTRACT

The recent legislative reforms occurred in Argentina -especially since the enactment of the law 26,618 regarding same-sex marriage and its consolidation in the new Civil and Commercial Code, in force since 01.08.2015, without being able to deny the more qualitative rather than quantitative impact of the law 26,743 related to gender-identity, constitute a turning point in the critical analysis of family law training. The transformation of Family Law (in singular) to Families Law (in plural) not only made a substantial change to the syllabus, but also -mainly and essentially- in the conceptualization and perspective from which it must be studied. Which are the new learning tools? Which are the issues that come to expand the field of study? Which are the strategies needed for this new paradigm? These are the questions that will be elucidated in this article in order to understand the role of the law in transforming reality and, at the same time, in challenging the teaching of law.

KEYWORDS

Legal reform - Families Law - Education.

I. PRELUDIO

Se suele afirmar que las casualidades existen; ello no es óbice para destacar que en la gran mayoría de los hechos sociales hay más elementos causales que casuales. Las reformas legislativas como tantísimas acciones sociales se generan dentro de un determinado entramado sociojurídico-político que debe ser tenido en cuenta. ¿Esto es ajeno a la enseñanza de tales reformas? ¿O, por el contrario, constituye un punto central, neurálgico en y para la formación de recursos humanos de quienes manipularán tales instrumentos normativos?

La Teoría Crítica del Derecho³ –perspectiva filosófica seguida por el recordado Marí y también por Cárcova y Ruiz, por citar algunos de sus principales exponentes en el derecho argentino– promueve esa necesaria mirada interdisciplinaria (sociojurídico-política) contextual para comprender con mayor precisión y grado de profundidad el lugar y también el momento de las reformas legales en su carácter de acciones jurídicas de peso.

Siguiendo al citado referente mundial de la escuela crítica, Kennedy, fundador de la *critical legal studies* en el Derecho norteamericano, se trata de entender que “tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social” (Frankenberg, 2011:67).

La Teoría Crítica se ha ocupado y preocupado de manera concreta por la enseñanza del Derecho. En este sentido, divisar y explicitar que tanto el fondo como la forma en que se comunica el conocimiento jurídico constituye un eje central en cómo se lo percibe y se lo vive, y esto no es un tema menor. Entender el Derecho como herramienta de dominación social lleva consigo el genuino interés por indagar sobre cómo se estructura, las razones de su rigidez, verticalidad, poder y su calidad de exclusivo o excluyente. ¿Cómo se puede pretender que el Derecho sea

³ Cabe destacar que esta es la misma columna vertebral desde la cual se edificó el trabajo “Aportes para la deconstrucción de la enseñanza del Derecho de Familia” en esta misma revista *Academia* pero hace tiempo, en el nro. 7 correspondiente al año 2006, en coautoría con Verónica Spaventa. Podría decirse que el presente ensayo sería una segunda parte, actualización o modernización de las principales interpelaciones esgrimidas en aquella oportunidad, justo una década después.

emancipatorio, plural e inclusivo si se desconocen los fundamentos y cimientos sobre los cuales se ha construido y delineado observando las fuertes limitaciones que tiene? ¿Qué culpa le cabe a la enseñanza del Derecho? Sin lugar a duda, el interrogante es bien amplio y difícil de ser respondido en el ámbito reducido de un ensayo, pero lo cierto es que algunas herramientas se podrían brindar en ese sentido, para lo cual es necesario centrarse en alguna experiencia tangible y concreta como lo son las reformas legislativas en las relaciones de familia acontecidas en los últimos tiempos.⁴

Para avanzar en esa línea, corresponde destacar ciertas y certeras críticas a la enseñanza tradicional, al decirse: “Al excluir las dimensiones fáctica y valorativa del fenómeno (o fenómenos) jurídico(s), el objeto formal del estudio del Derecho y con él la concepción del Derecho que se transmite en las aulas dista mucho del objeto real a partir del cual se construye (debería construirse) y con el cual operan los profesionistas, jueces, abogados y los individuos en general” (Lajous, 2006:179). ¿En qué consiste esta dimensión valorativa? En rechazar “una formulación teórica explícita y unitaria acerca del Derecho” y, por el contrario, defender la idea de que el derecho es “un conjunto de valores compartidos y actitudes críticas y de izquierda” (Lajous, 2006:211). Esto se traduce en una serie de rasgos que pregona la Teoría Crítica en torno al derecho, como ser: que se trata de un medio para afectar la vida social; que el poder en la sociedad afecta directamente la forma en que se utiliza el poder dentro del derecho; el derecho no se limita a las normas sino que incluye también los usos (discursos jurídicos) que los actores sociales les dan; que el derecho tiene una carga y una función principalmente política y que participa de manera activa en la construcción del mundo social en tanto que “filtra” nuestras experiencias a través de determinadas categorías (Lajous, 2006:213). De allí que se sostenga que “el derecho pasa a participar en la constitución o construcción de la sociedad” (Lajous, 2006:217) y, en concreto, en lo relativo a la enseñanza del Derecho, señalar que la Teoría Crítica pretende “politizar la enseñanza del Derecho. Por politizar entendamos no adoctrinar sino, de cierta forma contextualizar al Derecho. Se trata de desnudar al Derecho de su falsa pretensión de

⁴ Este es el necesario “recorte” epistemológico al que alude Martín Aldao más adelante.

neutralidad valorativa y contemplar los debates morales, políticos y filosóficos que lo conforman y de los que forma parte" (Lajous, 2006:225).

En palabras de Raúl Álvarez que se dedica a "Cómo enseñar Teoría Crítica del Estado", esta perspectiva filosófica intenta "comprender la interrelación dialéctica de la sociedad entendida como totalidad cambiante movida por el antagonismo de clase básico de la sociedad capitalista" que, aplicada al derecho como al Estado, consiste en "desconfiar de la institucionalidad jurídica positiva para desocultar una realidad más profunda en la que encontramos agregados sociales desiguales en conflicto, que puján por valerse de la institucionalidad como arma a su favor en la lucha política y social" (Álvarez, 2012:19). ¿Qué significa esta mirada trasladada a las aulas? Revalorizar "la clase participativa" por sobre "la clase magistral", con la consecuente "construcción conceptual" por sobre el "adoctrinamiento", promoviéndose la "autonomía" en vez de la "heteronomía". En otras palabras, que "para una visión de la educación política que propenda la autonomía, la labor del docente consiste en generar el andamiaje del proceso de descubrimiento de los propios alumnos" (Álvarez, 2012:27).

Es cierto, como lo advierte Martín Aldao, que "todos los grandes paradigmas" de la teoría general del derecho como el positivismo, el pospositivismo, la escuela crítica y el realismo implican "un recorte sobre el fenómeno jurídico en función de sus presupuestos filosóficos, políticos, epistemológicos, etc.", y así como permite "dar cuenta de algunas de sus dimensiones necesariamente termina por ocultar otras"; más allá de que, "sobre todo en lo que hace a la enseñanza del Derecho, resulta de suma importancia no perder de vista el carácter instrumental de estos marcos teóricos, de modo tal de poder obtener todo el provecho posible de esta clase de reflexiones sobre el fenómeno jurídico" (Aldao, 2014:17).

¿Qué tiene que ver la filosofía del derecho con la enseñanza del derecho de las familias? Todo que ver y esto lo deja bien en claro la Teoría Crítica del Derecho. Los objetos observados (la o las familias) y los sujetos observadores (quienes están a cargo de un aula y quienes eligen cursar con ellos una materia) están imbuidos en un particular contexto social y determinados por ciertos saberes, ideas y prejuicios. ¿Acaso las aulas no son "lugares intensamente políticos"? Nos referimos a la acepción más amplia de política que consiste en la "ciencia que trata del gobierno

o la dirección de los Estados, las ciudades o las colectividades en general”,⁵ sosteniéndose que “cuando se utiliza la definición más amplia de política, se suele aclarar que esta es una actividad de la que es muy difícil sustraerse, por encontrarse en casi todos los ámbitos de la vida humana”.⁶ Por algo Aristóteles afirmaba que el hombre es un animal político o *zoon politikón*, en griego. ¿Acaso la formación universitaria no integra uno de los “ámbitos de la vida humana”?

Como bien lo asevera D’Auria, “la política no es otra cosa que conflicto de valores e intereses enfrentados que busca resolverse por medio de diversas técnicas de imposición de la voluntad (amenazas, contraprestaciones y argumentos). Y el derecho no es otra cosa que un conjunto objetivado de esos valores, intereses y técnicas de imposición de la voluntad, en el seno de una sociedad determinada; es decir, un cierto orden de valores e intereses políticamente relevantes, respaldados en el monopolio coercitivo del Estado. De esta manera, se observa que el derecho no está del otro lado de la frontera de la política, sino que es continuación de la política” (D’Auria, 2003:43).

En este entender del Derecho como política, Aldao afirma que “al intentar despolitizar el derecho, Kelsen, entre otras cosas, está perdiendo de vista el rol que juegan los juristas en la legitimación (o la mejora) de los ordenamientos sociales” (Aldao, 2014:23).

Justamente, como lo destaca Kennedy en “Politizar el aula”: “La idea es que los estudiantes deberán concebir el aula como un espacio para aprender tanto doctrina como la discusión de las lagunas, conflictos y ambigüedades de aquella. También deberían verse a sí mismos, día a día, como representantes de distintos tipos de coaliciones de derecha o de izquierda. Quién se encuentra en cada una variará según el tema. En cuestiones de género, los estudiantes se dividirán en forma distinta que cuando se trata de un problema relativo a la raza, y esa es la parte de la diversión de este método” (Kennedy, 2007:87).

Centrándonos en el objetivo de este ensayo, de conformidad con las ideas que se vienen esgrimiendo, fácil se puede colegir que preguntarse acerca de qué, cómo y para qué enseñar derecho de familia constituyen

⁵ En línea: <<http://es.thefreedictionary.com/pol%C3%ADtica>> [compulsada el 1-2-2016].

⁶ En línea: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica>> [compulsada el 1-2-2016].

interrogantes claves para comprender, en definitiva, cuáles son los derechos, intereses y conflictos en juego tratándose de un ámbito dentro de las ciencias jurídicas tan dinámico y socialmente sensible. Como bien lo señala la Teoría Crítica, los hechos sociales pueden ser mirados de un modo, con un grado de complejidad mayor, o simplemente como algo que sucede más por casualidad que por causalidad. Este modo tan diferente de encarar los hechos sociales familiares depende de los interlocutores, de quiénes son los docentes, como así también quiénes son los alumnos que deciden compartir el mismo espacio, sin perderse de vista el contexto o hábitat en el que se genera esa interacción. ¿Serán similares los debates en una clase de Derecho de Familia dictada en la Universidad de Buenos Aires, en la Nacional del Nordeste, en las universidades más novatas del conurbano bonaerense, en la Universidad Católica Argentina, en la Austral o en una privada laica como la Universidad de Palermo, también diferente a la Di Tella o a la San Andrés? La respuesta negativa se impondría. Sucede que cada ámbito institucional constituye otro de los microsistemas que influyen en el resultado, es decir, en qué y cómo enseñar derecho de familia o derecho de familias, en el que la letra de diferencia encierra mucho más que una cuestión gramatical.

Aquí se pretende resaltar cómo los cambios sufridos –en buena hora– en la legislación civil en lo relativo a las relaciones de familia implicaron un replanteo general, profundo y de raíz en la concepción misma de este campo del derecho civil y, a la par, de su enseñanza, en el que las modificaciones curriculares constituyen solo uno de los diferentes aspectos o facetas a mutar de manera obligada, so pena de esconder, silenciar o retrasar el avance en la temática a la luz de la doctrina internacional de los derechos humanos o denominada “constitucionalización del derecho civil”, calando hondo en el derecho de familia a tal punto que se habla de la “constitucionalización del derecho de familia”.⁷

⁷ En este sentido, cabe destacar la obra *Derecho Constitucional de Familia*, de Andrés Gil Domínguez, María Victoria Famá y Marisa Herrera, editado por Ediar en el año 2006, la cual ha sido una publicación que marcó un rumbo revisionista del derecho de familia clásico al visibilizar una gran cantidad de formas de organización familiar que el ámbito jurídico –no solo la ley– silenciaba, motorizado por los principios de dignidad, igualdad y no discriminación, y autonomía y desarrollo personal, por mencionar los más elocuentes.

Esta perspectiva revisionista, a tono o como lo propone la Teoría Crítica, no puede estar ajena a la necesidad de plantearse ciertos interrogantes como ser por qué la Iglesia Católica ha sido siempre un actor social de peso en el debate de todas aquellas herramientas legislativas que se han interesado de manera directa en la regulación de las familias,⁸ como así también de temáticas íntimamente vinculadas como el cuerpo y el género. En este sentido, siguiendo las investigaciones de Juan Marco Vaggione, a quien le preocupan, entre otras cosas, “las complejas relaciones entre lo religioso y lo político” (Vaggione, 2013:18) como una dimensión de análisis relevante en las ciencias sociales, puso de resalto que “la ‘vuelta de’ lo religioso, en el sentido de una presencia que nunca terminó de retirarse de las dinámicas sociopolíticas, así como la ‘vuelta a’ lo religioso entendida como un giro analítico en las agendas académicas, es particularmente relevante para las políticas de la sexualidad” (Vaggione, 2013:21). Al respecto, cabe aclarar que las políticas de la sexualidad se encuentran íntimamente relacionadas con la regulación de las relaciones de familia,⁹ siendo que “más allá del debate sobre la influencia

⁸ En lo que respecta a la cuestión del divorcio, ello se lo observa de manera elocuente en el denominado “deber moral de fidelidad” que recepta el art. 431 del Código Civil y Comercial. Sobre este tema y a modo de síntesis se recomienda compulsar, entre tantos otros, KEMELMAJER DE CARLUCCI, Aída y Marisa HERRERA, “El divorcio sin expresión de causa y los deberes y derechos matrimoniales en el nuevo Código”, en L. L. 2015-C-1280, L. L. del 2-7-2015; MARCELLINO, Leonardo, “¿Son resarcibles las consecuencias no patrimoniales derivadas de la infidelidad de uno de los cónyuges en el CCCN?”, en DFyP 2015 (diciembre), Buenos Aires, La Ley, p. 66; HERRERA, Marisa, “El régimen de divorcio incausado en el Código Civil y Comercial de la Nación”, en L. L. supl. esp. *Código Civil y Comercial de la Nación. Familia*, 2014 (diciembre), p. 53; AR/DOC/4320/2014; HERRERA, Marisa, *La lógica del Código Civil y Comercial de la Nación en materia de familia. Reformar para transformar*, Infojus, 2014, Id Infojus:DACF140902; OCANTOS, Jorge, “Una respuesta insuficiente: deber moral de fidelidad como transacción con la Iglesia Católica”, en D. J. del 25-11-2015, p. 6; AR/DOC/2701/2015; PELLEGRINI, María Victoria, *Divorcio sin expresión de causa: relación con los deberes matrimoniales*, disponible [en línea] <<http://colectivoderechofamilia.com/wp-content/uploads/2015/06/MVP-Divorcio-sin-expresi%C3%B3n-de-causa.-Relaci%C3%B3n-con-los-deberes-matrimoniales.pdf>> [compulsado el 2-3-2016].

⁹ También de manera más global se vincula de forma directa con el contexto político. Al respecto, cabe destacar que ya en los albores del gobierno de centroderecha que ingresa a la Argentina en diciembre del 2015, aparecen en diferentes medios de comunicación distintas afirmaciones esgrimidas por un referente de esta corriente en materia de salud como lo es el médico Abel Albino, como ser: “el homosexual es

de las religiones en el origen de esos sistemas de dominación, no hay dudas de que en las sociedades contemporáneas, las principales instituciones religiosas son defensoras de un orden sexual que privilegia a los varones y naturaliza a la familia heterosexual como único espacio legítimo para la sexualidad" (Vaggione, 2013:22). En palabras propositivas de Barrancos y destacando justamente el valor o lugar de los cambios legislativos, ha sostenido: "Pero pese a todas las señales de que el poder patriarcal todavía goza de buena salud -no son pocas las mujeres que exhiben una existencia subordinada y a veces cómplice con el opresor seguramente porque como aseguraba Simone de Beauvoir la libertad tiene más riesgos que la esclavitud- hemos avanzado significativamente en derechos. Es probable que la Argentina sea el país latinoamericano donde más ley positiva ha conquistado en los últimos años y donde las mujeres han abierto un surco ancho en tareas y funciones impensadas hace unas décadas" (Barrancos, 2014:15).

La influencia del lenguaje y el valor simbólico y cultural de introducir modificaciones terminológicas como referirse a "niños" y "adolescentes" en vez de a "menor" a secas, al reconocer que nadie es menor a nadie sino que se trata de personas menores de edad; referirse a la "responsabilidad parental" y no a la perimida "patria potestad"; entender que una persona que convive con otra y ambas cumplen determinados requisitos son convivientes y no concubinos, o que nos encontramos con "cónyuges" y "progenitores" en sentido neutro en lugar de "esposo" y "esposa" o "madre" y "padre". O consideraciones más complejas desde el punto de vista tradicional, por ejemplo: omitir de manera consciente la alusión a la "mujer" cuando se hace referencia a la persona que da a

una persona que tiene un problema" (*Clarín*, 25-11-2015 [en línea] <http://www.clarin.com/sociedad/Abel-Albino-homosexual-persona-problema_0_1474052853.html> [compulsada el 26-11-2015]) o "El sexo es una maravilla que tenemos para contribuir a la obra de Dios, no para divertirse" (*La Nación* [en línea] <<http://www.lanacion.com.ar/1848751-abel-albino-homosexualidad-problema-violacion-familia>> [compulsada el 26-11-2015]) o "¿Ha visto la cantidad de chicos que fueron abandonados este mes? Eso es porque no se hacen responsables. La familia es para procrear y educar. Procrear lo hace cualquiera, pero se educa con el ejemplo", dijo antes de concluir: "Es bueno que tengan sexo responsable y después no tiren a un hijo en un baldío" (*Página/12*, 26-11-2015 [en línea] <<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-286984-2015-11-26.html>> [compulsada el 26-11-2015]).

luz.¹⁰ En un ordenamiento jurídico en el que se permite el cambio de género basado en la “identidad autopercebida” (conf. art. 2º, ley 26.743), no es entonces necesario apelar a la operación quirúrgica y, por lo tanto, existe la posibilidad de que un hombre trans pueda quedar embarazado. Esto coloca en crisis uno de los bastiones del derecho filial como lo es *mater semper certa est*; así, el niño al nacer tendría por determinación legal fundada en el hecho del parto un progenitor varón y no jurídicamente una “madre”.¹¹ ¿Esto se explica, se enseña, se debate en las aulas

¹⁰ A modo de ejemplo, el art. 562 del Código Civil y Comercial, dedicado a regular la denominada “voluntad procreacional”, elemento central en la filiación derivada de las técnicas de reproducción humana asistida, dispone: “Los nacidos por las técnicas de reproducción humana asistida son hijos de quien dio a luz y del hombre o de la mujer que también ha prestado su consentimiento previo, informado y libre en los términos de los arts. 560 y 561, debidamente inscripto en el Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas, con independencia de quién haya aportado los gametos” (el destacado nos pertenece).

¹¹ Al respecto, cabe traer a colación un fallo del Tribunal Europeo de Derechos Humanos del 10-3-2015 en el caso “Y. Y. vs. Turkey”, en el que se entendió que Turquía violó el art. 8º de la Convención Europea de Derechos Humanos al obligar a una persona a operarse para que recién allí pudiera obtener el reconocimiento jurídico de su identidad de género. ¿Qué legislación podría cumplir con esta manda convencional? Solo leyes como la ley 26.743 que se estructuran sobre la noción de “identidad autopercebida” y no sobre la necesidad de intervenir el cuerpo. Para profundizar sobre este tema recomendamos compulsar, entre otros: HERRERA, Marisa, *El Código Civil y Comercial de la Nación desde la perspectiva de género*, en L. L. del 19-2-2015, p. 1, cita online AR/DOC/160/2015; HERRERA Marisa y Natalia DE LA TORRE, “El derecho a la salud desde el derecho civil constitucionalizado: ¿un encuentro revolucionario, un cruce que se las trae o una perspectiva en construcción?”, en CLÉRICO, Laura, Liliana RONCONI y Martín ALDAO (coords.), *Tratado de derecho a la salud*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot-Thomson Reuters, t. I, 2013; CROTTO, Joaquín J., “El derecho como herramienta transformadora”, en *Revista de Doctrina y Jurisprudencia de Derecho de Familia*, nro. II, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014, p. 162; BURGUÉS, Marisol B. y Ernesto M. NAVARRO, “Un precedente que arroja luz sobre el derecho a la identidad de género y su acceso en el caso de los niños, niñas y adolescentes”, en *Revista de Doctrina y Jurisprudencia de Derecho de Familia*, nro. I, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014, p. 76; MARTINI, Oriana, “¿Quién eres? ¿Una cuestión de nombre o identidad?”, en *Revista de Doctrina y Jurisprudencia de Derecho de Familia*, nro. I, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2013, p. 142; FERNÁNDEZ, Silvia S., *La realización del proyecto de vida autorreferencial. Los principios de autonomía y desjudicialización*, en L. L. 2012-C-1008; VITURRO, Paula, *La revolución de lxs “nada”: una aproximación al debate sobre orientación sexual, identidad de género y discriminación entre otros*, disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27032-89877-1-PB.pdf> [compulsado el 2-3-2016]; LITARDO, Emiliano, *Los cuerpos desde ese*

hoy? ¿De qué modo? ¿Desde qué lugar? ¿Con qué preparación, formación o herramientas analíticas?

II. AVANCES Y DESAFÍOS EN TÉRMINOS CONSTITUCIONAL-CONVENCIONALES DE IMPACTO DIRECTO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE LAS FAMILIAS

Somos testigos y protagonistas –según el lugar que se ocupe y el grado de compromiso que se asuma– de enfrentar una época plagada de paradojas. Por una parte, con acierto, se reprocha la dogmática jurídica con la consecuente centralidad en el estudio de las leyes; por la otra, aflora una perspectiva más amplia, flexible, integral y a la vez compleja, que se deriva de la mencionada “constitucionalidad-convencionalidad del derecho civil”; sin embargo, la Constitución Nacional y los tratados internacionales de derechos humanos –incluso jerarquizados en el art. 75, inc. 22– no generaron el revuelo doctrinario e impacto real como cuando se modificó de manera sustancial la legislación civil y su unificación con el Código de Comercio. Parecería que este “dar de nuevo” a nivel infraconstitucional habría tenido mayor impacto práctico que los debates más abiertos que se generan en un escalón legislativo superior, el suprallegal.

Esta misma paradoja sucede desde el punto de vista horizontal, al tratarse del mismo plano o nivel legislativo, dejándose de lado un conocido principio jurídico: *lex posterior derogat anterior* (la ley posterior deroga la ley anterior), siendo que a lo largo de estos últimos años se han dictado normativas con una perspectiva totalmente contraria a la del Código Civil derogado, como la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en 2005; la Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres, para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, en el año 2009; la Ley 26.529 de Derechos del Paciente

otro lado: la ley de identidad de género en Argentina, disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2168-4500-1-SM.pdf> [compulsado el 2-3-2016]; LITARDO, Emiliano, *El brillo negro del sexo: algunas aproximaciones críticas al fallo australiano “N. V. SW”*, en *Revista de Derecho de Familia. Doctrina y Jurisprudencia*, nro. III, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014, p. 260.

en su relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud, también del año 2009; la Ley 26.618 que extiende el matrimonio a las parejas del mismo sexo, de 2010; la Ley 26.742 denominada de “muerte digna”; la Ley 26.743 de identidad de género, de 2012, y la Ley 26.862 de Acceso Integral a las Técnicas de Reproducción Humana Asistida, de 2013, por citar normativas de incidencia directa en la temática en estudio: las relaciones de familia. Estas leyes no pudieron dejar de lado las disposiciones del derogado Código Civil que, a modo de “biblia”, seguían marcando el rumbo de las soluciones jurídicas, es decir, de las prácticas, observándose un fuerte apego a las normas contenidas en él a pesar del advenimiento de normativas posteriores con una mirada más acorde con la doctrina internacional de los derechos humanos, obligatoria para el país de conformidad con lo dispuesto en el art. 27 de la Convención de Viena, y un cúmulo de doctrina y jurisprudencia en este sentido.¹² ¿A qué se debía esa fidelidad a ultranza con el Código Civil derogado a pesar de los fuertes vientos interpretativos de cambio que soplaban, acompañados por legislaciones más modernas y coincidentes con tales movimientos? La enseñanza del derecho centrada en la dogmática jurídica, el mantenimiento del *statu quo* y la consecuente resistencia a aceptar que el Derecho constituye un sistema en constante transformación al encontrarse interpelado por tantísimos otros subsistemas fueron algunos de los obstáculos

¹² Tantísima es la bibliografía respecto a la obligatoriedad de los tratados como así también de las Opiniones Consultivas y jurisprudencia que emanan de los organismos que interpretan tales herramientas internacionales, solo para mencionar algunos más actuales y completos recomendamos compulsar: HITTERS, Juan Carlos, “Control de convencionalidad (adelantos y retrocesos)”, en L. L. 2015-B-625; BAZÁN, Víctor, “El test de convencionalidad en sede interna como medio para proteger los derechos humanos y evitar la responsabilidad internacional del Estado”, en *Revista de Derecho de Daños*, nro. 2015-1, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, ps. 9 y ss.; BAZÁN, Víctor, “Control de convencionalidad, tribunales internos y protección de los derechos fundamentales”, en L. L. 2014-A-761; YLARRI, Juan S., “Control de convencionalidad, libertad de expresión, y supervisión de cumplimiento de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos”, en *Microjuris online*, MJ-DOC-7254-AR; GIL DOMÍNGUEZ, Andrés, “La Corte Suprema y un esclarecedor estándar sobre el funcionamiento del art. 75, inc. 22 de la Constitución”, en L. L. 2015-C-394; MOLINA DE JUAN, Mariel F., “Daños a los derechos personalísimos y control de convencionalidad. Una mirada al nuevo Código Civil y Comercial”, en L. L. Gran Cuyo 2015 (abril), p. 237; GIL DOMÍNGUEZ, Andrés, “Control de constitucionalidad y convencionalidad, libertad de expresión y derecho de propiedad”, en L. L. 2013-F-548.

a sortear para salirse de la letra y espíritu del Código Civil derogado cuando aún estaba vigente, como así también los enfrentamientos que se generaron durante todo el proceso de reforma y unificación hacia un nuevo texto civil y comercial.¹³

Como bien lo sostiene Gil Domínguez: “El Estado constitucional de derecho se caracteriza por establecer que la Constitución es el nexo vincular entre el Estado y el Derecho irradiando sus contenidos sustanciales a todo el ordenamiento inferior, como así también, a todas las relaciones verticales (entre las personas y el Estado) y horizontales (entre las personas entre sí). En este paradigma, la Constitución tiene fuerza normativa, es suprema, rígida, operativa, dúctil, de aplicación directa, configura el deber ser del ordenamiento jurídico (mientras que la ley se transforma en el ser) y está garantizada judicialmente” (Gil Domínguez, 2015:19-20). En este marco, se afirma que “El Código Civil y Comercial implica un pasaje sin escalas desde un código del siglo XIX, que respondía al esquema de un Estado legislativo de derecho (en permanente tensión esquizofrénica con el paradigma de Estado constitucional de derecho vigente entre 1853 y 1994 y con el paradigma de Estado constitucional convencional de derecho vigente desde 1994 hasta nuestros días), a un código del siglo XXI que recepta como estructura general de interpretación y aplicación el paradigma de Estado constitucional de derecho argentino” (Gil Domínguez, 2015:43).

Esta dualidad, pasaje o transformación que sostiene Gil Domínguez de un Estado legislativo de derecho a un Estado constitucional de derecho también se lo observaría en el campo de la enseñanza del derecho: de la enseñanza basada en la dogmática jurídica a una enseñanza crítica del derecho, estructurada sobre la importancia de mostrar por qué, cómo

¹³ Para muestra basta un botón, de allí que recomendamos compulsar: RIVERA, Julio César, “En defensa de los códigos (el viejo y el nuevo)”, en L. L. 2015-E-895, ps. 1 y ss. (AR/DOC/3337/2015) en el que a modo de síntesis se dice: “Mientras que para otros la sustitución de los códigos Civil y Comercial por un nuevo texto que los unifica abre las puertas no a la luz sino virtualmente al apocalipsis. Se ha llegado a decir que solo la Italia fascista optó por sustituir su Código Civil y Comercial por otro, que se rompe con la tradición jurídica argentina, se tiran por la borda ciento cincuenta años de doctrina y jurisprudencia, el nuevo código es un eslabón de una revolución cultural, casi todo lo que se regula en el nuevo código está mal, se da todo el poder a los jueces, etc.”.

y hacia dónde va el derecho, siendo su interpretación un elemento central, incluso de mayor relevancia que los propios textos legales. Desde otra óptica, es dable afirmar que el cambio sustancial que significa pasar de una mirada “legalista” a una “constitucional” –más dúctil e incisiva– no podía quedar fuera de las aulas.

En este sentido, en los Fundamentos del Anteproyecto de reforma –antecedente directo del ya vigente Código Civil y Comercial– se explicitan cuáles son los valores axiológicos o pilares sobre los cuales se edifica una de las legislaciones esenciales que regula la cotidianeidad de la vida de las personas. Una de ellas es la “constitucionalización del derecho privado”, afirmándose que “La mayoría de los códigos existentes se basan en una división tajante entre el derecho público y privado. El Anteproyecto, en cambio, toma muy en cuenta los tratados en general, en particular los de derechos humanos, y los derechos reconocidos en todo el bloque de constitucionalidad. En este aspecto innova profundamente al receptar la constitucionalización del derecho privado, y establece una comunidad de principios entre la Constitución, el derecho público y el derecho privado, ampliamente reclamada por la mayoría de la doctrina jurídica argentina. Esta decisión se ve claramente en casi todos los campos: la protección de la persona humana a través de los derechos fundamentales, los derechos de incidencia colectiva, la tutela del niño, de las personas con capacidades diferentes, de la mujer, de los consumidores, de los bienes ambientales y muchos otros aspectos. Puede afirmarse que existe una reconstrucción de la coherencia del sistema de derechos humanos con el derecho privado”.

De este modo, se trata –con todo lo que ello significa– de establecer un modo diferente de razonar, centrado más en la ponderación que en la subsunción como método tradicional de pensar el Derecho y el Derecho Civil y Comercial en particular,¹⁴ tal como lo explicita el art. 2º del Código

¹⁴ El derecho privado suele ser más proclive al apego a los textos legales sin analizar de manera crítica las consecuencias o virtudes de tales normas a la justicia del caso. Un claro ejemplo es lo acontecido en materia de divorcio, siendo que en el régimen civil derogado se debía cumplir con determinados requisitos temporales (tres años de separación de hecho, o si era por petición de divorcio conjunta, tener tres años mínimos de matrimonio), con independencia de que los cónyuges no quisieran seguir estando juntos. La revisión de estas mandas legales a la luz del derecho a la libertad y autonomía personal regulado en el art. 19 de la Constitución Nacional y otras

Civil y Comercial. En este articulado referido a la “interpretación” se establece que “la ley debe ser interpretada teniendo en cuenta sus palabras, sus finalidades, las leyes análogas, las disposiciones que surgen de los tratados sobre derechos humanos, los principios y los valores jurídicos, de modo coherente con todo el ordenamiento”.

Esta interpelación constante y sonante del ordenamiento jurídico en sentido amplio (no solo el propio Código Civil y Comercial sino también las leyes complementarias, especiales o análogas) a la luz de los tratados de derechos humanos y la interpretación que se haga de ellos, obliga a revisar el contenido de la currícula como también el modo en que se enseña derecho de familia en las carreras de grado como de posgrado. Esta transformación en la formación debe ir acompañada de textos universitarios que respondan o estén a la altura de las circunstancias, constituyendo una herramienta complementaria básica y esencial.¹⁵

A nivel de posgrado, cabría preguntarse si aquellas carreras de Especialización o Maestrías deberían seguir contando con una materia troncal o central destinada al “Derecho Constitucional de Familia”, o si debería plantearse un cambio del plan de estudios siendo que esta perspectiva constitucional-convencional debería formar parte de la currícula de cada una de las materias que se dicten en este nivel de formación posuniversitaria. En este sentido, no es lo mismo que exista una materia especializada en la mirada constitucional-convencional del derecho de familia que destinar las primeras bolillas de cada una de las materias que conforman el plan de estudios de posgrado a sentar las bases constitucional-convencionales de la temática que corresponda. Además de ser evidente que la dedicación a esta perspectiva supralegal sería mayor, lo importante son los

normativas supralegales puso en crisis la constitucionalidad-convencionalidad de estas disposiciones, debate que fue tenido en cuenta al regularse el Código Civil y Comercial y por lo cual se receptó un régimen de divorcio incausado o sin expresión de causa, entendiéndose que las causas por las cuales los matrimonios se divorcian hacen al plano de la intimidad y no deben ventilarse bajo “la autoridad de los magistrados”.

¹⁵ Esta necesidad fue advertida rápidamente, de allí la especial dedicación que se le ha destinado a la elaboración del *Manual de Derecho de las Familias* con la colaboración de Natalia de la Torre y Silvia E. Fernández editado por Thomson Reuters, y la codirección junto a María Victoria Pellegrini de un *Manual de Derecho Sucesorio*, una coedición de Eudeba y EdiUns.

replanteos de fondo que se propone cuando los temas son encarados desde este lugar menos rígido y con mayor incertidumbre también, pero siempre más realista, complejo y profundo como debe proponer una formación de posgrado.¹⁶

En definitiva, estos cristales con los que se mira el Derecho Civil contemporáneo no solo hacen eclosión en la manera de aprehender, concebir y resolver los conflictos familiares, sino también en el modo en que se lo transmite y enseña, existiendo entre todos estos perfiles una indudable retroalimentación. Precisamente, así funcionan los sistemas.¹⁷

III. ¿LAS TRANSFORMACIONES EN EL CAMPO DE LAS RELACIONES DE FAMILIA COMO CUESTIÓN “IDEOLÓGICA”?

El tiempo ha pasado y ha corrido mucha agua debajo del puente para seguir estigmatizando la palabra “ideología”. A esta altura debería ser una verdad de Perogrullo admitir que todos tenemos “ideología”. En este sentido, y de manera harto sintética, se afirma que “la ideología fue objeto de múltiples definiciones por parte de autores tan diversos como K. Marx y F. Engels, R. Aron, L. Althusser, H. Arendt, R. Boudon, E. Balibar, etc. A pesar de estas notables diferencias, en las décadas de 1960-1970 se perfila un consenso en cuanto a definir la ideología como ‘sistema global de interpretación del mundo social’ (Aron) (...) dotado de ‘una existencia y un rol históricos en el seno de una sociedad dada. Sin entrar en el problema de las relaciones de una ciencia con su pasado (ideológico), digamos que la ideología como sistema de representaciones se distingue de la ciencia por el hecho de que, en ella, la función

¹⁶ Al respecto, merece destacarse la Maestría con orientación en Derecho Civil Constitucionalizado en marcha desde el año 2011, siendo la primera experiencia de posgrado con esta perspectiva del país, y que, en fecha 22-3-2016, comienza a funcionar, como parte de las prácticas que son obligatorias por la CONEAU en una formación de este tenor, la Clínica Jurídica sobre “Familias y Diversidad”, a fin de patrocinar, plantear litigios estratégicos y emitir informes u opinión en proyectos de ley o intervenir como *amicus curiæ*, en diferentes conflictos que involucren derechos de personas LGBTI.

¹⁷ Para profundizar sobre la Teoría General de los Sistemas y su aporte a las ciencias sociales, se recomienda compulsar, entre las diversas obras del sociólogo alemán Niklas Luhmann: *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general e introducción a la teoría de sistemas*.

práctico-social supera a la función teórica (o de conocimiento)' (Althusser)..." (Maingueneau, 2005:306-307).

¿A qué se refiere Rivera cuando destaca que "el Código Civil y Comercial es una razonable y necesaria modernización de nuestra legislación de derecho privado que, como es lógico, no se encuentra eximido de observaciones críticas que pueden referirse a cuestiones puramente técnicas -como el plazo impuesto a los contratos preliminares- o ideológicas -como lo son las objeciones a la regulación de la unión convivencial u otras materias tratadas en el ámbito del derecho de familia y de las personas-", agregándose que "el Código oscila entre cierto conservadurismo en materia de derecho patrimonial y la renovación intensa (cuasi revolucionaria) en el derecho de familia" (Rivera, 2015)? ¿"Cuasi revolucionaria" es un adjetivo negativo o positivo? Según con el prisma, lugar o representación con que se lo mire.

En este contexto, el Código Civil y Comercial es el resultado de una lógica y necesaria tensión motorizada por la obligada perspectiva constitucional-convencional que se sintetiza en la puesta en jaque de la familia en singular, tradicional, excluyente, y su reemplazo por la idea de familias en plural, más contemporánea e inclusiva. De manera clara lo expone Kemelmajer de Carlucci en el capítulo introductorio del primer *Tratado de Derecho de Familia* elaborado en el marco del nuevo Código Civil y Comercial al señalar que "la familia llamada 'tradicional', esa familia matrimonializada (fundada en el matrimonio), paternalizada y patrimonializada (o sea, dependiente económicamente y en otros aspectos del poder del padre), sacralizada (nacida de formas más o menos solemnes) y biologizada (su fin principal es tener hijos), viene sufriendo cambios desde hace más de un siglo. Elementos muy diversos incidieron para abandonar ese modelo, consagrado por el Código de Napoleón y seguido por muchos códigos del derecho continental, que algunos calificaron de patriarcal, jerárquico, autoritario, burgués y desigualitario. Entre las causas que afectaron el esquema se enumeran: la desaparición de la economía agraria como forma principal de subsistencia y el traslado de grandes masas de población del campo a las ciudades; la revolución industrial; el acceso de la mujer a las fuentes de trabajo; su emancipación; la creciente intervención del Estado para atender a la educación de los niños, precisamente porque madre y padre deben trabajar afuera; la laicización o

secularización del derecho, verificado no solo en la ley sino en las decisiones judiciales; los movimientos inmigratorios, que acentuaron la necesidad de convivir entre distintos tipos familiares; el aumento de la esperanza de vida, etc.” (Kemelmajer de Carlucci, 2014:9), contexto social que interactúa, se entrelaza y retroalimenta con el empoderamiento a sectores vulnerables que ha significado la lucha por los derechos humanos, que no ha estado alejada de ciertas paradojas y contradicciones internas.¹⁸

Otra ruptura importante, que ha sido fundamental para ampliar los márgenes del derecho de familia y extenderlos a un derecho de las familias, es el pasaje de la noción de “naturaleza” a la de “cultura” o “construcción social”.¹⁹ En este sentido, lo explica de manera clara y precisa el argentino radicado en Francia Daniel Borrillo, al afirmar: “La democratización de la vida privada necesitaba de una previa reformulación de los vínculos familiares, que permitiera escapar de la multiseular influencia de la naturalización. Este fue el largo trabajo del Derecho Civil desde su secularización. La contestación del orden familiar ‘natural’ no es, en definitiva, más que la radicalización de la modernidad según la cual la voluntad, y no la diferencia de sexos, constituye la base de la institución matrimonial y de la paternidad. La filiación disociada de la reproducción permite justificar un sistema jurídico basado no ya en la verdad biológica sino en un proyecto de paternidad responsable” (Borrillo, 2014:37). Este autor sigue un sendero más rupturista aún al defender la idea de “contractualización de los vínculos familiares”. Si bien este extremo no es el que sigue quien elabora estas líneas ni tampoco al que adhiere el Código Civil y Comercial, sí es hábil para reafirmar los

¹⁸ Para un acercamiento actual a esta problemática compleja se recomienda compulsar los diferentes trabajos compilados en REY, Sebastián A. (dir.), *Los desafíos del Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos en el siglo XXI*, Remedios de Escalada, Buenos Aires, Ediciones de la UNLA, 2015.

¹⁹ Esta transformación estaría bien explicitada al punto de que la Disposición 4880/2015 de la Dirección Nacional de Migraciones publicada en el Boletín Oficial en fecha 13-10-2015 dedicada al derecho a la reagrupación familiar, explicita en sus Considerandos: “Que en materia de familia, el nuevo Código parte de la noción básica de que se trata de un concepto que no está atado a ‘la naturaleza’ sino que se trata de una creación cultural y, por tanto, cambiante”. De este modo, se reconoce el derecho al reagrupamiento familiar a los extranjeros que acrediten una unión convivencial, con nacional argentino o con ciudadano extranjero radicado permanente o temporario en el país, inscripta en el registro que corresponda a la jurisdicción local.

cauces y tipos de debates que se plantean en la actualidad, totalmente distintos a los vigentes hasta no hace mucho y que aún siguen marcando los planes de estudios, currículas y métodos de enseñanza del derecho de familia que prima en las facultades de derecho.

IV. TOMANDO (RECONFIGURANDO) LAS AULAS

En un ensayo dedicado a la enseñanza del derecho de familia, citándose a Gordillo, se afirma: “Todos tenemos conciencia de que la enseñanza universitaria, en el campo del derecho, ‘no transmite la metodología de trabajo que el futuro abogado necesitará emplear en su desempeño profesional’” (Bielsa Ros, 2013:301). Aquí cabría hacerse algunos interrogantes de manera previa. ¿Cuál es el perfil de “futuro abogado” que se tiene en el punto de mira? ¿Por qué la formación de grado debería estar centrada o concentrada en el “desempeño profesional”? En este sentido, es dable destacar que en los últimos tiempos el perfil de los abogados y, por ende, el objetivo de su formación se han diversificado, más aún de la amplitud que de por sí conlleva la profesión de abogado en lo relativo a la inserción laboral. De este modo, no solo existe el clásico rol de “abogado litigante” que de por sí observa diferencias sustanciales cuando se trata de un abogado de familia,²⁰ sino también están quienes se desempeñan en la justicia, en la administración pública –tanto en el ejecutivo como en el legislativo a través del asesoramiento en la elaboración de proyectos de ley–, en organizaciones de la sociedad civil y, en los últimos tiempos, gracias a la revalorización y promoción del desarrollo tecnológico y científico al que se le destina un ministerio especializado, el perfil de investigador, que suele entrelazarse con la docencia por la clara interacción entre ambas facetas. Más aún, se vislumbra la ampliación de algunos de estos perfiles al observarse una mayor especialidad, como acontece con la figura del “abogado del niño” como un profesional del derecho con versación en la temática de los derechos de niños, niñas y adolescentes, lo cual implica una

²⁰ Como una primera aproximación a las particularidades que observa un abogado de familia se recomienda compulsar CÁRDENAS, Eduardo, *El cliente negocia y el abogado lo asesora. Una variante poco usada en los conflictos de familia*, Buenos Aires, Lumen, 2004.

formación interdisciplinaria particular (conf. art. 27 de la Ley 26.061 y varias disposiciones del Código Civil como ser los arts. 26, 596, 608, 617, 677, 679, entre otros).²¹

Esta amplitud en los perfiles de los futuros abogados –presentes estudiantes– no es un dato menor. Todo lo contrario, esto obliga a revisar y complejizar, a la vez, tanto el contenido como la modalidad o metodología de la enseñanza. Pensar en una petición de divorcio es muy diferente a solicitar la declaración de situación de adoptabilidad de un niño, o la presentación de un adolescente que reclama alimentos a uno de sus progenitores, o un planteo de litigio estratégico para abordar una problemática de índole colectiva, en el que se pretenda obtener una solución paradigmática o ejemplificadora como ser la solicitud que pueda hacer un grupo de centros de salud especializados en reproducción humana asistida para que se los autorice a dejar de informar periódicamente al juzgado –a raíz de una medida cautelar dictada hace más de 15 años por petición de un abogado que pretendía la “protección” de una gran cantidad de “personas por nacer”– el destino de los embriones (debiéndose consignar la cantidad que se transfieren, criopreservan, descongelan para ser utilizados en procedimientos o se donan), por aplicación de la doctrina emanada del caso “Artavia Murillo y otro contra Costa Rica”, del 28-11-2012, que concluye que los embriones no son personas en los términos del art. 4.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.²²

También enriquece el debate “intraaula” el intercambio de ideas sobre determinadas iniciativas y/o posibles reformas o modificaciones legislativas. En este sentido, compartir la labor que ha insumido la redacción del nuevo Código Civil y Comercial, sus diferentes etapas y los distintos actores que han participado y los aportes provenientes de cada uno de ellos, constituye una experiencia legislativa de gran riqueza, tanto de

²¹ Una síntesis sobre el rol de los abogados del niño en diferentes conflictos familiares se puede ver en CHAVES LUNA, Laura S., *El abogado del niño*, Buenos Aires, Tribunales Ediciones, 2015.

²² Este es un planteo real que se esgrimió en el marco del resonado caso “Rabinovich, Ricardo D.”, de primera instancia del Juzgado Civil nro. 56, 28-4-95, y confirmado en lo esencial por la sala I de la Cámara Nacional Civil del 3-12-99, L. L. 2001-C-824 y J. A. 2000-III-630.

fondo como de forma, hábil para ampliar los recursos pedagógicos que se pueden desarrollar dentro del aula. Este mismo sendero ampliatorio ocurre con las consecuencias en el campo legislativo nacional y local que se derivan de una reforma de tamaño entidad como lo es el Código Civil y Comercial. ¿Cómo impacta este cambio legislativo sustancial en materia de registros civiles, registros de la propiedad inmueble o registros de pretensos adoptantes, por citar algunos organismos directamente involucrados? Advertir el efecto “dominó” de reformas de cierta envergadura como lo fue, en su momento, la Ley 26.618 de matrimonio igualitario o, de manera más reciente, el “dar de nuevo” en materia de Derecho Civil y Comercial, es hábil para ejercitar cómo sería la reconstrucción del sistema legislativo para lograr una cierta coherencia y uniformidad en el ordenamiento jurídico actual.

Más aún, siguiéndose con la mirada que impone la Teoría Crítica, también sería posible preguntarse cómo se puede mostrar diferentes perfiles de abogados si en el equipo docente existe uniformidad de formación o procedencia profesional. Esta es otra consideración que vale que sea puesta de resalto a fin de ampliar el abanico de posibilidades internas y externas que enriquecen y, a la par, resignifican las aulas. Como experiencia personal con casi 20 años de docente –si se cuenta la etapa de ayudante-alumna– y los últimos con dedicación semiexclusiva –lo cual indica una fuerte presencia en la relación e interacción docente-alumno–, la pertenencia institucional bien disímil del equipo docente al cual pertenezco constituye un elemento positivo a ser destacado. Sucede que al dictar una materia muy ligada a lo social y la resolución de un amplísimo abanico de situaciones fácticas en las que lo familiar –lo más íntimo y sensible de las personas– está comprometido y, por lo tanto, estar ante muy diferentes “casos” (art. 1º del Código Civil y Comercial), poder analizarlos desde distintas ópticas o funciones prácticas conlleva un beneficio extra en el grado de profundidad con el que se encara la enseñanza del derecho de las familias. Alguien que proviene de la profesión liberal, o que pertenece a la justicia dentro de la defensa pública o en un juzgado, o que ha investigado ciertas problemáticas indagando de manera socio-jurídica cómo se presenta la cuestión en distintos lugares del país, explicitan diferentes vertientes de una determinada figura jurídica. ¿Acaso la institución de la adopción de niños es la misma que puede observar

alguien que trabaja en una asesoría o defensoría de menores y alguien que lo hace desde un juzgado, o un abogado de la matrícula que patrocina a los pretensos adoptantes y quien ha realizado algún trabajo de campo en hogares de niños en el interior del país? Cabe aquí entonces traer a colación la noción de “paralaje” que aborda, analiza y profundiza el filósofo, sociólogo y psicoanalista esloveno Slavoj Žižek en su obra *Visión del paralaje* (Žižek, 2006), quien lo define como “el desplazamiento aparente de un objeto causado por un cambio en la posición del observador”. En este sentido, al objeto se lo observa bien distinto según la posición -lugar, representación, actitud- que asume el observador.

En cuanto al contenido de la currícula que incide de manera directa en el ambiente o tipo de aula que se recrea, no se puede perder de vista la relevancia o el fuerte impacto que debería tener el nuevo Código Civil y Comercial, en especial en lo relativo a la enseñanza del derecho de las familias, ámbito en el que dicha legislación introdujo modificaciones radicales.

De este modo, el pasaje del derecho de familia al derecho de las familias implica, como punto de partida, ampliar las formas de organización familiar que se explicitan, analizan y estudian. Así, la noción de pluralidad no solo es hábil para complejizar más aún la indagación sobre este campo del derecho, sino, a la par, para llevar adelante un buen trabajo introspectivo acerca de lo que cada alumno piensa y entiende por familia, saliéndose de su experiencia personal e incorporando otras modalidades familiares que se salen de los cánones cotidianos -los que se los tildaba hace no tanto tiempo de “normales”- dentro del acotado espectro social en el cual se suelen mover algunos estudiantes. Al respecto, cabe señalar una experiencia más o menos reciente de capacitación sobre el nuevo Código Civil y Comercial a profesionales que trabajan en el Centro Federal de Detención, Unidad 31, del Penal de Ezeiza, en el cual se encuentran mujeres privadas de la libertad conviviendo con sus hijos menores de 4 años de edad. ¿Cómo juega la legislación civil en situaciones/relaciones de encierro? ¿Cómo se ha reconfigurado el derecho de las familias tras la sanción de la ley de identidad de género? ¿Acaso el cambio de género de los progenitores no incide de manera directa en la identidad estática y dinámica de los hijos?

Parejas que no se casan; niños nacidos por técnicas de reproducción asistida, incluso por una técnica más compleja porque involucra a una tercera persona que es ajena al proyecto parental como lo es la gestación por sustitución; progenitores adolescentes sin adultos responsables cercanos; grupos de hermanos que son adoptados en distintas familias; hijos adolescentes que toman decisiones sobre el cuidado de su propio cuerpo; hijos que tienen una excelente relación con la pareja de su madre o padre con quien convive a los que la legislación civil y comercial denomina progenitores e hijos afines; la aparición también de abuelos afines, y tantas otras realidades sociales que ahora deben ser analizadas y estudiadas en el aula, más allá de la mayor o menor resistencia de ciertos –lamentablemente, varios– equipos docentes.

En otras palabras, lo que hasta hace poco tiempo era una decisión personal-ideológica de qué temas más o menos contemporáneos llevar al aula, es decir, cuáles silenciar y cuáles abordar y de qué modo –con mirada benigna o peyorativa–, hoy es una obligación so pena de incurrir en graves omisiones y atentado a la ética docente si se omiten en la currícula realidades familiares –o el modo negativo en que se las aborda– que en la actualidad y tras fuertes luchas han logrado su merecido espacio en la ley por fuerza de la perspectiva constitucional-convencional del derecho en general, y del derecho de las familias en particular. A la par, se debe reconocer que “un buen docente universitario, además de requerir un dominio actualizado de su disciplina, debe poseer competencias pedagógicas que permitan transformar el conocimiento científico en conocimiento enseñado y aprendido” (Ávila Cambeiro, 2014:113).

En este marco, se puede apreciar fácilmente cómo el “piso mínimo” de contenidos curriculares se ha visto resignificado, ampliado y flexibilizado. Ahora bien, qué sucede con aquellos conflictos que se encuentran en la realidad y que interpelan incluso al nuevo Código Civil y Comercial como lo son los casos de triple filiación que se han presentado en el derecho nacional durante el primer semestre de 2015,²³ o los de gestación

²³ Ver: FERRARI, Gustavo y Mariana MANSO, “La triple filiación como ampliación de derechos: el rol del Estado”, en L. L. del 31-7-2015, p. 1, cita online: AR/DOC/2108/2015; MASSENZIO, Flavia, “El derecho al reconocimiento de toda conformación familiar. Triple filiación e identidad”, en *Revista de Derecho de Familia. Doctrina y Jurisprudencia*, nro. 68, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, p. 43.

por sustitución (que una persona gaste su hijo para otra persona o pareja) que cada vez son más y se dan con mayor complejidad.²⁴ Al respecto, cabe traer a colación lo resuelto por el Juzgado de Familia nro. 1 de Mendoza el 2-9-2015.²⁵ Se trata de una mujer que gesta a sus nietos –trillizos– para su hija que no puede llevar adelante un embarazo. El caso se inicia por un amparo contra una conocida prepaga para que incorpore a los tres niños como hijos de quienes quieren ser padres y además han aportado su material genético (óvulos de la hija y espermatozoides del marido de esta, el yerno de la gestante). En el proceso queda demostrado el vínculo genético con la respectiva prueba de ADN. El juez hace lugar a la petición fundado en el derecho a la salud de los niños pero nada dice sobre la filiación,²⁶ que seguía en cabeza de la abuela por el principio general por el cual el parto es el elemento central para la determinación de la maternidad. En este sentido, el magistrado destaca:

²⁴ Compulsar, entre otros: HERRERA, Marisa y Eleonora LAMM, “Un valiente fallo del TEDH sobre gestación por sustitución. Prohibir, silenciar, regular o fallar”, en L. L. 2014-D-1165; BERGER, Sabrina M., “Cuestiones abiertas en materia de gestación por sustitución”, en DFyP 2015 (noviembre), Buenos Aires, La Ley, p. 208; GONZÁLEZ MAGAÑA, Ignacio, “La tácita inclusión de la gestación por sustitución en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación. Preámbulo necesario de una norma expresa que la regule”, en DFyP 2014 (noviembre), Buenos Aires, La Ley, p. 181; LAMM, Eleonora, *Gestación por sustitución. Ni maternidad subrogada ni alquiler de vientres*, Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions, 2013; KEMELMAJER DE CARLUCCI, Aída, Marisa HERRERA y Eleonora LAMM, “Gestación por sustitución en Argentina. Inscripción judicial del niño conforme a la regla de la voluntad procreacional”, en L. L. 2013-D-195; GIL DOMÍNGUEZ, Andrés, “La Ley de Acceso Integral a los Procedimientos y Técnicas Médico-Asistenciales de Reproducción Humana Asistida: sus proyecciones constitucionales y convencionales”, en DFyP 2013 (agosto), Buenos Aires, La Ley, p. 24; KEMELMAJER DE CARLUCCI, Aída, Eleonora LAMM y Marisa HERRERA, “Regulación de la gestación por sustitución”, en L. L. 2012-E-960; HERRERA, Marisa y Eleonora LAMM, “¿Esconder o enfrentar? Otro argumento a favor de la regulación de la gestación por sustitución”, en *Microjuris online*: MJ-DOC-5971-AR|MJD5971; LAMM, Eleonora, “Gestación por sustitución. Realidad y derecho”, en *InDret*, revista para el Análisis del Derecho, 2012, vol. 3, ps. 1-49.

²⁵ JFam. nro. 1 de Mendoza, 2-9-2015, “C. M. E. y J. R. M. c/OSDE por medidas cautelares”, [en línea] <<http://colectivoderechofamilia.com/fa-pcial-juz-flia-1ra-instan-cia-mendoza-gestacion-por-sustitucion/>> [compulsado el 30-11-2015].

²⁶ La solución en materia filial arribó tiempo después en el fallo del JFam. nro. 1 de Mendoza de fecha 15-12-2015, publicado en *Suplemento de Doctrina Judicial Procesal* 2016-1, 4-2-2016, ps. 39 y ss.; AR/JUR/58729/2015.

“Que la presente no determina la filiación jurídica de los niños, ni procura determinar el vínculo jurídico-filial, solo reconoce el derecho a la salud y su consecuencia inmediata, acceso a la cobertura médico-asistencial integral de tres niños pequeños a cargo de la obra social o prestación de medicina prepaga de aquellos con quienes mantiene un vínculo biológico y hasta tanto se resuelva sobre la cuestión de aquella determinación jurídica”, y agrega: “tengo claro, con el grado de convicción suficiente, que resulta atendible el pedido sin que ello implique juzgar respecto a la maternidad y paternidad de los niños”.

Este caso, que se ha planteado en la vida real, genera una gran cantidad de interrogantes. ¿El altruismo que conlleva la gestación por parte de un familiar –en este caso una abuela/madre– es más beneficioso para todo el grupo familiar que la posible compensación que se podría derivar si la gestante fuera una tercera persona ajena a la familia? ¿Es moralmente reprochable que una persona geste para otra? ¿Quién/es deciden lo que es moralmente aceptable o inaceptable? ¿Cuál es el lugar que debería ocupar la ley ante esta cuestión: prohibir, no decir nada como acontece en la actualidad o regularlo con la consecuente posibilidad de controlar ciertos abusos sufridos por las más vulnerables que suelen ser las mujeres gestantes? ¿Es correcta la posición asumida por el juez de la causa que hace lugar a la incorporación en la prepaga pero nada dice sobre la filiación? ¿Acaso una visión sistémica de los conflictos de familia no debería haber colocado al juez en un lugar más activo en cuanto a decidir todas las cuestiones que se derivan de la gestación por sustitución llevada adelante por la abuela/madre y resolver también el tema de la filiación? ¿Cómo juegan el principio de congruencia y el *iura novit curia* en estos casos? ¿Jueces legalistas o jueces realistas?

Como bien se ha sostenido desde la enseñanza de la Teoría Crítica, “plantear un caso concreto al alumno le posibilitará el conocimiento de la norma [en el ejemplo mencionado de la gestación por sustitución, su silencio legal pero con presencia jurisprudencial] del ordenamiento jurídico aplicable y de la estructura del sistema jurídico en el que se desenvuelve. Ello dará libertad para conceptualizar las figuras jurídicas que entran en juego al aplicarlas a cualquier caso particular que se plantee, poniendo en práctica su propio sistema cognoscente, que jamás olvidará porque será una solución dada por él mismo” (Álvarez, 2012:49). En esta

misma línea, Aldao aconseja “utilizar como recurso para trabajar en la clase, el debate respecto de la constitucionalidad de las normas del derecho común que –en su interpretación tradicional– proscribían el matrimonio entre personas del mismo sexo”, destacándose al respecto que “al afirmar la validez de la norma, los juristas están reforzando el predominio político de un sector social, y excluyendo el derecho de un grupo minoritario a ser reconocidos como parejas que quieren legítimamente contraer matrimonio” (Aldao, 2014:30). ¿Es casualidad que a fin de remover estructuras legales anquilosadas y movilizar el pensamiento crítico en las aulas, solo unos pocos docentes de la universidad pública de la materia Derecho de Familia y Sucesiones llevaron a las aulas el debate por el llamado “matrimonio igualitario”, tema central a modo de punta del iceberg para el desarrollo y consolidación del derecho de las familias? Una vez más, la respuesta estaría más ligada al campo de la causalidad, el que conduce, necesariamente, a indagar sobre una temática más amplia que excede el presente ensayo acerca de por qué lo referente a la familia, la privacidad/intimidad y la sexualidad (el cuerpo) suelen ser terrenos sensibles y hábiles a la vez para producir ciertas revueltas (revoluciones) jurídicas.

V. ALGUNAS EXPERIENCIAS EMPÍRICAS CONCRETAS PARA MOVILIZAR EL AULA SIN DERRIBAR SUS PAREDES

En este apartado se comparten algunas de las tantas actividades que se promueven en el aula y que responden a una doble lógica. Por una parte, ampliar los márgenes de la experiencia en docencia dentro de una misma institución como lo es la Facultad de Derecho de la UBA al transversalizar e interactuar diferentes espacios que se nutren entre sí y, a la par, mostrar a los alumnos otro tipo de visión en la formación de los abogados que excede el ejercicio de la profesión como supuesto eje principal de la formación profesional.

Según el plan de estudios de la Carrera de Abogacía vigente en la Casa de Estudios mencionada (Resolución –CS– nro. 3798/04 del 6-12-2004), la materia Derecho de Familia y Sucesiones integra el tronco común denominado Ciclo Profesional Común. Además, se complementa con otra etapa más específica denominada Ciclo Profesional Orientado, en el que

hace tiempo se dicta un seminario válido para investigación sobre Técnicas de Reproducción Humana Asistida Profundizado.²⁷ ¿Cuáles son las diferencias que se desarrollan en el aula cuando se trata de una materia troncal y de un seminario de investigación especializado u orientado? Esta no es la inquietud que se pretende responder en esta oportunidad, sino destacar cómo los insumos y herramientas utilizadas en una (el seminario de investigación) nutren uno de los temas o bolillas del programa de la materia troncal.

Para comprender con mayor exactitud esta interacción entre el seminario de investigación y la materia troncal, es clave destacar otro espacio pedagógico de interés dentro de la misma institución que transversaliza a ambas como son los proyectos UBACyT.²⁸ En este marco, se viene llevando adelante un fuerte trabajo de investigación sociojurídica en torno a la temática de la reproducción asistida a través de diferentes convocatorias de la Programación Científica UBACyT, que comenzó en el período 2011-2014 con el proyecto titulado “Hacia una regulación de la procreación asistida desde la perspectiva sociojurídica. Bioética y derechos humanos”,²⁹ seguido en el proyecto “Hacia una ley especial sobre técnicas de reproducción humana asistida. Bioética, derechos humanos y familias”³⁰ y, de manera más contemporánea, el proyecto “Realidad y legalidad: instrumentación, articulación e implementación de las técnicas de reproducción humana asistida en el Código Civil y Comercial de la Nación”, correspondiente a la Programación Científica 2016-2019.³¹ Todo ello, acompañado del Proyecto de Interés Institucional de la Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y el “Programa de transferencia de

²⁷ El título de la materia puede cambiar, pero hace años gira en torno a las tecnologías reproductivas. Al igual que la validez como seminario para investigación, en alguna oportunidad no ha sido ofrecido como tal por razones administrativas.

²⁸ Se trata de líneas de investigación para diferentes grupos de trabajo (grupos en formación, grupos formados, interdisciplinarios, entre otros) que genera la Universidad de Buenos Aires desde el año 1995 a la actualidad.

²⁹ Programación Científica UBACyT –Grupo en formación–, en carácter de directora, Resolución (CS) nro. 2657/11. Código de Proyecto: 20020100200050.

³⁰ Programación Científica 2013-2015, Resolución (CS) nro. 6932/13. Código del Proyecto nro. 20020120200106.

³¹ Programación Científica 2016-2019, Mod. I, Código 20020150100072BA.

resultados de investigación”, en el que se difundieron los resultados obtenidos en el mencionado proyecto “Hacia una regulación de la procreación asistida desde la perspectiva sociojurídica. Bioética y derechos humanos”.³²

Sucede que en sendos proyectos de investigación desarrollados se desplegaron dos indagaciones de campo que permitieron conocer la realidad social de las técnicas de reproducción humana asistida desde diferentes ópticas y a través de diversas metodologías de investigación. Toda esta experiencia no solo fue objeto de análisis, críticas, replanteos y difusión de los resultados en el seminario de investigación en el que se pretende acercar a los alumnos a esta otra faceta menos explorada y explotada de la formación académica-profesional, sino también ha sido hábil para que en el escaso espacio que se le dedica a la filiación derivada de las técnicas de reproducción humana asistida en la materia troncal, los alumnos también puedan tener acceso a fuente primaria de información a fin de enriquecer el estudio y, a la par, tomar conciencia de las reales implicancias que muestra una práctica médica que permite la configuración de familias en plural desde otra óptica basada en la recolección de datos empíricos; tener un primer acercamiento a la investigación sociojurídica como herramienta hábil de observación social e interpelar con información de primera mano sobre la brecha existente y persistente entre Derecho y sociedad.

Esto último se vincula, de manera directa, con otros elementos para enriquecer las aulas por fuera de la dogmática jurídica como lo es compartir con los alumnos experiencias concretas en la elaboración legislativa. Así, en el marco de los proyectos de investigación señalados, se elaboraron proyectos de ley relacionados con el uso de las técnicas de reproducción asistida. En este sentido, no solo se ha participado en la redacción del Código Civil y Comercial de la Nación en lo relativo a la filiación derivada de dicha práctica médica y a la naturaleza jurídica del embrión, otra cuestión harto compleja que interactúa con la primera, sino también en la ley dedicada al acceso integral a las técnicas de reproducción humana asistida, y la elaboración de dos proyectos de ley: uno, que pretende

³² Uno de los materiales elaborados en este marco se pueden ver en [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=3Frvctmiseg>>.

regular los silencios que aún se mantienen en varias cuestiones atinentes a la reproducción asistida y, otro, sobre una figura muy debatida: la mencionada gestación por sustitución. De este modo, los alumnos pueden analizar de manera concreta cómo los resultados arribados en las indagaciones de campo se ven reflejados en leyes y proyectos legislativos, cuáles fueron los debates sorteados durante el trámite parlamentario, cómo las diferentes voces políticas se posicionaron ante determinados conflictos jurídico-políticos y las tensiones generadas –incluso dentro de los mismos bloques– debido a posturas o consideraciones de índole religiosas y no jurídicas.

Esta interacción docencia-investigación-labor parlamentaria conjugada dentro del aula constituye una tríada compleja pero sumamente enriquecedora a fin de ampliar los márgenes del estudio jurídico en materias con alto contenido ideológico en las que se suele imponer más los prejuicios, las experiencias personales y familiares, las creencias de cada alumno, es decir, la moral individual por encima de lo social y, en particular, el rol de la ley en un Estado laico.

Como cierre de este apartado y a efectos de acercar consideraciones de carácter práctico, es decir, bien concretas, se pasan a sintetizar algunos de los resultados arribados en la segunda indagación de campo que, a raíz de los hallazgos observados en el primer trabajo,³³ se pretendió en esta segunda etapa conocer cuáles son los nuevos interrogantes, paradojas y desafíos que se derivan del uso de material genético de terceros y/o la gestación por parte de una mujer que no tiene voluntad procreacional. En otras palabras, se trató de describir y comprender las motivaciones y experiencias de los usuarios de técnicas de reproducción humana asistida que hayan requerido como parte de su tratamiento de la donación de material genético, como así también de aquellos que acudieron a la gestación por sustitución como forma de acceso a la maternidad/paternidad.

³³ Para conocer los resultados obtenidos en la primera indagación de campo nos remitimos a SCARDINO, Marisa, "Hacia una regulación de la procreación asistida desde la perspectiva sociojurídica. La mirada de usuarios y especialistas (Parte I)", AP/DOC/79/2015, y "Hacia una regulación de la procreación asistida desde la perspectiva sociojurídica. La mirada de usuarios y especialistas (Parte II)", AP/DOC/468/2015.

En esta oportunidad, se llevó adelante un estudio de tipo descriptivo con un diseño transversal, aplicando una técnica de relevamiento de información cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas.

La población estuvo compuesta por mujeres y varones residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. La muestra fue conformada de conveniencia, considerando como criterios de selección a personas que hayan tenido hijos a partir de la donación de gametos (óvulos y/o espermatozoides) o por medio de la gestación por sustitución. Para conformar la muestra, el contacto con los posibles entrevistados se realizó por medio de la técnica de la bola de nieve, en tanto se partió del supuesto de que las experiencias ligadas a los problemas reproductivos enfrentarían a los entrevistados a tener que revivir situaciones privadas, íntimas y, en algunos casos, dolorosas. Por este motivo, se consideró necesario contrarrestar esta previsible resistencia inicial a contar la experiencia y se contactó a usuarios que ya hubiesen colaborado con la investigación accediendo a ser entrevistados, o que una persona de su círculo de confianza los invitara a participar de este nuevo trabajo de campo. La experiencia del contacto con las/os entrevistadas/os y sus propios comentarios nos confirmaron que la técnica fue la adecuada para realizar la convocatoria.

La muestra estuvo conformada por un total de cuarenta (N = 40) casos, de los cuales 32 entrevistadas fueron mujeres y los 8 restantes hombres. A su vez, en relación con el proyecto parental, 7 de los entrevistados conformaban parejas del mismo sexo, 23 de diferente sexo y 10 mujeres estaban sin pareja al momento de conformar su familia. La totalidad de las entrevistas se realizó desde el mes septiembre de 2014 y hasta octubre de 2015.

Cuadro 1. Distribución de la muestra según sexo³⁴

Sexo	Abs.
Hombres	8
Mujeres	32
Total	40

³⁴ Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento realizado. 2015.

Cuadro 2. Distribución de la muestra según proyecto parental³⁵

Parejas	Abs.
Mismo sexo	7
Diferente sexo	23
Mujeres solas	10
Total	40

Las dimensiones de análisis indagadas fueron consideradas en función de los objetivos propuestos, el marco teórico construido y los diferentes perfiles de los entrevistados. Sobre la base de ello se incluyeron: datos sociodemográficos generales; los diferentes recorridos para alcanzar la maternidad/paternidad (descripción general del tratamiento); la mirada de los otros (el modo en que se abordó la donación respecto de los diferentes círculos familiares, sociales y en el entorno laboral de los entrevistados); ser padre/madre, la relación con los hijos nacidos a partir de la donación o de la gestación por sustitución.

En cuanto a la distribución de la muestra según tipo de acceso a las técnicas de reproducción humana asistida, el estudio buscó alcanzar la diversidad de situaciones incluyendo: personas heterosexuales que recurrieron a ovodonación (N = 15) y que recurrieron a esperma donado (N = 6); personas homosexuales (N = 4) y mujeres solas (N = 10) que recurrieron a la donación de gametos y personas que recurrieron a la gestación por sustitución (N = 5).

Cuadro 3. Distribución según tipo de acceso a las TRHA³⁶

Motivo para recurrir a las TRHA	Abs.
Recepción de óvulos	15
Recepción de esperma	20
Gestación por sustitución	5
Total	40

³⁵ Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento realizado. 2015.

³⁶ Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento realizado. 2015.

¿Cuáles fueron algunos de los tantos resultados arribados? Tomándose solo a modo de ejemplo los supuestos de mujeres sin pareja que involucra una dimensión de análisis desde la perspectiva de género muy interesante y que suele despertar en el alumnado gran interés (al igual que los supuestos de gestación por sustitución), se destacan los siguientes.³⁷

En primer lugar, y a modo de consideración general previa, es dable señalar la existencia de una diferencia objetiva entre las entrevistadas respecto al tipo de tratamiento. Si bien todas han tenido que recurrir a una donación de gametos masculinos, y en todos los casos haber accedido a una donación masculina anónima, la aportación de gametos femeninos –óvulos– no siempre provino de las mismas mujeres entrevistadas. Así, del total de diez entrevistadas, el 50% aportó sus propios óvulos mientras que el restante 50% tuvo que recurrir, por distintas razones, a una ovo-donación, en todos estos casos, también anónima. ¿Por qué destacar esta diferencia entre las entrevistadas? Porque esta realidad objetiva ha incidido, como veremos más adelante, en la conformación de subjetividades diversas frente a temas claves tales como la fuerza de lo genético en tanto elemento estructurante o no de los vínculos filiales, los posicionamientos frente al derecho de acceso a la información y las diversas sensaciones o sentimientos frente a la donación.

Por otra parte, de la muestra de mujeres entrevistadas surge que, si bien el imaginario social asocia este modelo familiar únicamente con la mujer “entrada en años, profesional y sola”, la realidad trasvasa los contornos estereotipados. Aunque la edad avanzada –en términos procreativos–, de cuarenta años en adelante, se da en la mayoría de los casos (90%), el rango etario de la muestra va desde los treinta hasta los cuarenta y cinco años. Con respecto a los estudios alcanzados, solo el 50% de las entrevistadas refirió haber culminado una carrera universitaria. Asimismo, todas las mujeres consultadas han reseñado emprender los proyectos parentales acompañadas por familiares y personas allegadas. Algunas formaron pareja después de nacidos sus hijos, otras venían de atravesar

³⁷ Para profundizar ver: DE LA TORRE, Natalia, “Decidir ser madre sin pareja: ¿un caso ‘mediático’ o una realidad de muchas?”, en *Suplemento DPI Derecho Civil, Bioética y Derechos Humanos*, nro. 6, 1-3-2016, y “Decidir ser madre sin pareja. Segunda parte”, en *Suplemento DPI Derecho Civil, Bioética y Derechos Humanos*, nro. 10, 26-4-2016.

largas relaciones de pareja que quedaron trucas antes de iniciar este recorrido a la maternidad; en un caso, incluso, habiendo conformado en el pasado una familia ensamblada con su exconviviente y el hijo de este. Esto evidencia no solo diversas trayectorias personales sino también familiares.

Como se adelantó, frente a la donación de gametos han surgido divergencias entre el subgrupo de “mujeres sin pareja” conforme hayan o no necesitado también de la ovodonación para acceder a su proyecto monoparental originario.

En este sentido, en los casos de ovodonación se relataron experiencias de pérdidas, dolor, rechazo y llanto frente a la imposibilidad de tener un hijo con los propios genes. Una de las entrevistadas refería: “La primera sensación fue el rechazo, y te tenés que preparar mentalmente para la ovodonación porque siempre tenés un trasfondo que dice: ‘es tu hijo, no es tu hijo. Este es el hijo de quién. Si no es de tu sangre’ (...) estamos tanto con esa estructura mental que romperla es muy difícil. Fue difícil para mí que me considero de una ‘mente amplia’, socialmente es más difícil. Socialmente estamos formados para otra cosa y recién nos abrimos a este camino”. Escenario de sensaciones y/o pensamientos que no se encuentra replicado en los casos de donación exclusiva de gametos masculinos y que tampoco aparecen, en los casos de doble donación, frente a la figura del donante masculino. No obstante, en ambos supuestos –donación de óvulos y de esperma y donación exclusiva de esperma– resulta de interés destacar que la mayor complejidad o flujo de sensaciones y sentimientos diversos, temores, etc., no aparecen asociados a la figura del donante de gametos masculinos sino ante la “falta de padre”.

Por otra parte, al ser consultadas sobre el sistema de donación que habían optado –anónima o no anónima–, las entrevistadas refirieron haberse inclinado por la donación anónima, decisión fundada: a) en las complicaciones legales que pueden surgir si se opta por un donante conocido y b) en el hecho de que el donante anónimo hace más sencillo el relato de la experiencia ante los hijos. Asimismo, de los relatos acerca de la posibilidad hipotética de acudir a un donante conocido, surge una confusión de roles, en tanto, en estas condiciones, el donante “conocido” es colocado en función de padre (comentarios tales como tener que compartir cumpleaños, decidir el colegio, etc., sustentan esta conclusión).

Frente al interrogante sobre cómo fue el abordaje de la donación de gametos frente a terceros, las respuestas variaron conforme distintos grupos de referencia, terceros. En primer lugar, las entrevistadas fueron consultadas sobre sus experiencias de abordaje al interior de la familia. En este caso, la mayoría de las entrevistadas manifestaron contar con un apoyo inmediato de sus familiares, abordando la donación de gametos sin complicaciones. Solo una de las entrevistadas manifestó que su familia no estaba ni estuvo de acuerdo. En segundo lugar, frente a la consulta sobre el abordaje de la donación frente al grupo de amigos/as, surgió que en la mayoría de los casos el relato o experiencia fue compartido una vez producido el embarazo, no así en el proceso de decisión o durante los vaivenes de los tratamientos infructuosos. Por último, se les preguntó por el modo de abordar la realidad de ser madre sin pareja ante el entorno social (vecinos, colegio, compañeros de trabajo, etc.). En la mayoría de los casos, las entrevistadas relataron alguna experiencia de reacciones desfavorables. Así, de las experiencias vertidas en las entrevistadas surgen serios prejuicios sobre los verdaderos porqués del embarazo o del porqué de la elección de ser madre sin pareja: “piensan que soy gay”; “piensan que mi socio es mi amante y es el padre”; “no saben dónde encuadrarme”; “no lo podían entender”; “expresan miedos sobre el futuro del bebé, que me lo saquen, que me lo quiten”; “el papá debe estar recontento”, etc.

En lo que respecta a uno de los nudos gordianos de esta segunda indagación de campo como lo es la identidad, particularmente, en su faceta genética, se ahonda en primer término en la cuestión referida al relato a los hijos/as sobre su origen genético. Aquí también cabe hacer una aclaración importante. Si bien la muestra total del trabajo de campo realizado –40 entrevistas– incluye casos de personas con hijos de más de siete años, en el caso del subgrupo “mujeres sin pareja”, las diez entrevistadas son madres de niños menores a esa edad; en un rango etario que va de los meses de vida a los seis años. Un dato objetivo no menor, a la hora de describir experiencias sobre el abordaje de la donación de gametos con los niños/as. En este sentido, en la mayoría de los casos las entrevistadas refieren que sus hijos/as no tienen aún conocimiento respecto de la donación ni han surgido aún preguntas sobre las/los donantes. En cambio, relatan experiencias en torno a las inquietudes de los

niños/as sobre la figura del padre, sobre todo a partir del ingreso a los jardines de infantes. Al respecto, a modo de síntesis, una de las entrevistadas expresaba: “Ellos preguntaron, preguntan, a veces más, a veces menos (...) preguntan por qué todos los compañeritos tienen papá y mamá y ellos no tienen papá (...) Primero hay que hablar del casamiento, de que mamá tuvo novios, y fue amada, y amó, y qué sé yo, pero que yo quise ser mamá y justo no tenía compañero. Entonces me fui al médico y me explicó que, con la semillita de una señora y una semillita de un señor, lo pusieron en un tubito y nacieron dos bebés que eran ellos en la panza de mamá. Lo pusieron en la panza y nacieron. Y con eso, hasta ahora que tienen seis años, les alcanza. Ellos preguntan esa cosa de si me voy a casar después, si van a tener papá”.

Asimismo, ante la consulta sobre la opinión de las entrevistadas acerca del acceso a la información de los niños nacidos por TRHA heterólogas, de la compulsión de las entrevistas surge que la mayoría se mostró de acuerdo con el acceso a la información identificatoria del donante siempre que los hijos/as lo precisen/requieran, destacando que es una inquietud futura que pueden o no tener sus hijos/as. Así, una de las entrevistadas manifestaba: “Está piola que puedan tenerla si quieren, no estaría mal. (...) Si la información está ahí, menos le va a interesar”; otra de las mujeres, en similar línea, expresaba: “me parece que, si siempre supo la verdad, si está en contacto con otros chicos y qué sé yo, finalmente nada, va a ser un dato más en su historia, en su biografía, pero no creo que sea determinante”.

En cambio, respecto de los datos no identificatorios del donante, las entrevistadas coincidieron en remarcar que son datos relevantes para ellas y sus hijos/as, en tanto son datos médicos que pueden necesitarse. En este sentido, una de las entrevistadas refería: “A mí me hubiera gustado saber si había tenido o tiene alguna enfermedad porque esas cuestiones nadie me las informó. Son cuestiones que no hacen a la identidad, pero sí me hubiera gustado saberlas”.

En lo que respecta a la relación médico-paciente, a diferencia del caso de mujeres en pareja con otra mujer, las respuestas por parte de mujeres sin pareja se refirieron exclusivamente al trato recibido en los Centros de Fertilidad, no haciéndose mención a la existencia o no de consentimientos informados relativos a la donación y/o tratamiento.

Centrados en cómo recibieron los Centros Médicos de Fertilidad a las mujeres sin pareja, es decir, si hubo algún resquemor de parte de los médicos ante el planteo de querer tener un hijo sin “padre”, ocho de las diez entrevistadas relataron muy buenas experiencias sobre la atención recibida. En esta dirección, como muestra, una de ellas manifestó: “cuando fui, me presenté con la doctora, le dije que quería ser mamá sin pareja, con semen de donante, y ella me sonrió y me dijo: ‘qué linda decisión. Es la decisión más importante, la de ser mamá. Te felicito’. No me hizo caras de ningún tipo ni ningún comentario fuera de lugar”. En sentido contrario, dos de las entrevistadas reflejaron la existencia/persistencia de ciertos prejuicios por parte de los médicos a la hora de abordar un proyecto familiar monoparental originario: “en todos los centros me recibieron mal porque en esa época no se hacían tratamientos a solteras en ningún lugar de Córdoba salvo en uno, que fue el último lugar al que fui, con lo cual hice todo un peregrinar de todas las clínicas de fertilidad, para que todos me dijeran ‘no te puedo ayudar’ (...) bueno, la cuestión es que fui a todos lados, todos me decían que no le hacían el tratamiento a solteras...” Mientras una segunda entrevistada agregó: “cuando fui con la primera opción, con el primer médico, yo sentí eso. Tal vez era yo, un prejuicio, pero sentí que no estaba preparado. De hecho, cuando me dijo: ‘Bueno, esperá que te averiguo con quién tenés que ir o cómo tenés que hacer por el tema del donante’, sentí que no estaba preparado para una persona sola. Por ahí era un tema de mi cabeza, pero sentí como un prejuicio, algo así”.

Compartir estas experiencias en las aulas –con mayor o menor desarrollo según se trate de un seminario específico sobre la temática de la reproducción asistida o más general como la materia de derecho de familia– implica, compromete y encierra una interacción alumno-docente muy diferente. De mayor cercanía a la realidad social que transita la población en estudio pero, a la par, de un mayor compromiso personal con lo que le pasa a otros que han tenido –en estos casos– historias personales y familiares para acceder a la maternidad/paternidad seguramente muy diferente a la vivida por cada alumno.

Se trata de generar otros modos comunicacionales de vincularse con los alumnos a quienes se los traslada sin moverlos del lugar a situaciones bien disímiles leídas en primera persona.

En definitiva, se trata de ampliar los márgenes imaginarios del aula, es decir, de analizar de manera crítica qué dice la ley en estos contextos de enseñanza no tradicionales a la luz de temáticas tampoco tradicionales y de configuraciones familiares aún no tradicionales. Es que espacios de enseñanza tradicionales ya existen y persisten desde siempre, siendo aún la mayoría en las aulas universitarias contemporáneas.

VI. BREVES PALABRAS DE CIERRE

La formación de grado es, lejos, una de las responsabilidades y compromisos más profundos para quienes creemos que cada actividad, cada rol y, en definitiva, cada decisión que se asume constituyen espacios “inmensamente políticos”.

Como se ha sostenido en alguna oportunidad, ha sido muy necesario “reformular para transformar” (Herrera, 2014:39). Así, los profusos cambios legislativos producidos en los últimos años han sido herramientas esenciales para ampliar derechos y, a la par, incluir excluidos sociales, visibilizar formas de organización silenciadas y, en definitiva, proteger una mayor cantidad de derechos a personas tan e igual de humanas como de las que se ocupó durante tanto tiempo la legislación civil que nos ha dejado después de más de 140 años. Si bien es absolutamente cierto que “poco o nada sabe de derecho quien solo códigos estudia” (D’Auria, 2003:50), lo cierto es que las legitimaciones o exclusiones que se derivan de los códigos constituyen actos políticos de cierta envergadura que repercuten de manera directa en la fisonomía de las currículas y de las aulas en las cuales se desarrollan, y esto no es una cuestión menor. En este sentido, se trata de agregar un importante eslabón más en esto de reformar para transformar, para lo cual es indispensable enseñar.

Como ya lo dijo el recordado Eduardo Galeano en *Los hijos de los días*: “Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, es enseñar a dudar”.

De esto se trata, de enseñar a dudar, para lo cual es necesario animarse a salir de la supuesta “normalidad” que siempre ha girado en torno a la noción de familia en singular y adoptar una perspectiva profunda como compleja, incómoda como confrontativa porque, en definitiva,

se pretende formar abogados/as, con una mirada humana en un océano de incertidumbres.

De dar herramientas para que los alumnos puedan desentrañar por sí mismos la lógica del derecho de las familias guiado por la “constitucionalización del derecho civil” que ensancha el Código Civil y Comercial día a día en virtud de lo dispuesto en sus arts. 1º y 2º.

A lo mejor, como dijo Cortázar: “Yo creo que desde muy pequeño mi desdicha y mi dicha al mismo tiempo fue el no aceptar las cosas como dadas”. Aún las aulas están plagadas de una lectura lineal de la legislación civil. ¿Será su modificación sustancial, tras 144 años de vigencia, una oportunidad para romper con esa “casa ficticiamente en orden” o la superficialidad de lo lineal?

En este sentido, el Código Civil y Comercial es una excelente excusa para mover y remover algunos cimientos muy arraigados acerca de qué, cómo y para qué enseñar derecho de las familias, es decir, de revolucionar las aulas. De este modo, fácil se advierte que la “s” que se adiciona significa mucho más que una letra de diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDAO, Martín, “Sobre la relación entre la teoría y la práctica en los contenidos de la Teoría General del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 24, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2014.
- ÁLVAREZ, Raúl N., “Cómo enseñar Teoría Crítica del Estado”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 20, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2012.
- ÁVILA CAMBEIRO, María Gabriela, “Enseñar a aprender en Derecho: la importancia de la formación docente del formador”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 12, nro. 24, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2014.
- BARRANCOS, Dora, *Prólogo a la segunda edición de María Seoane, Amor a la Argentina. Sexo, moral y política, de Roca a CFK*, Buenos Aires, Editorial Octubre, 2014, p. 15.

- BIELSA ROS, José María, "El trabajo creativo en la enseñanza del derecho de familia", en *Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia. Derecho de Familia*, nro. 59, Buenos Aires, Abeledo-Perrot-Thomson Reuters, mayo, 2013.
- BORRILLO, Daniel A., "La contractualización de los vínculos familiares: parejas sin género y filiación", en KEMELMAJER DE CARLUCCI, Aída, Daniel A. BORRILLO y Jesús FLORES RODRÍGUEZ, *Nuevos desafíos del Derecho de Familia*, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2014.
- D'AURIA, Aníbal A., "La filosofía política en la formación del abogado", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 1, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2003.
- DE LA TORRE, Natalia, "Decidir ser madre sin pareja: ¿un caso 'mediático' o una realidad de muchas?", en *Suplemento DPI Derecho Civil, Bioética y Derechos Humanos*, nro. 6, 1-3-2016, y "Decidir ser madre sin pareja. Segunda parte", en *Suplemento DPI Derecho Civil, Bioética y Derechos Humano*, nro. 10, 26-4-2016.
- FRANKENBERG, Günter, "Teoría crítica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 9, nro. 17, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2011.
- GIL DOMÍNGUEZ, Andrés, *El Estado constitucional y convencional de derecho en el Código Civil y Comercial*, Buenos Aires, Ensayos-Ediar, 2015.
- HERRERA, Marisa, "La enseñanza del derecho de las familias. Del singular al plural, algo más que una letra de diferencia", en *Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia. Derecho de Familia*, nro. 73, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2016.
- "Panorama general del derecho de las familias en el Código Civil y Comercial. Reformar para transformar", en L. L. supl. esp., *Nuevo Código Civil y Comercial*, 2014 (noviembre), Buenos Aires, 2014.
- KEMELMAJER DE CARLUCCI, Aída, Capítulo Introdutorio, en KEMELMAJER DE CARLUCCI, Aída, Marisa HERRERA y Nora LLOVERAS, *Tratado de Derecho de Familia*, Santa Fe, Rubinzal-Culzoni, 2014.
- KENNEDY, Duncan, "La enseñanza del Derecho como una preparación para la jerarquía", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, nro. 3, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2004.
- "Politizar el aula", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 5, nro. 10, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2007.

LOS CAMBIOS LEGISLATIVOS COMO MOTOR PARA LA DECONSTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO DE LAS FAMILIAS. REFORMAR PARA TRANSFORMAR
MARISA HERRERA

- LAJOUS MADRAZO, Alejandro, “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 4, nro. 7, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique y CHARAUDEAU, Patrick (dirs.), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- RIVERA, Julio César, “En defensa de los códigos (el viejo y el nuevo)”, en L. L. 2015-E-895.
- SCARDINO, Marisa, “Hacia una regulación de la procreación asistida desde la perspectiva sociojurídica. La mirada de usuarios y especialistas (Parte I)”, AP/DOC/79/2015, y “Hacia una regulación de la procreación asistida desde la perspectiva sociojurídica. La mirada de usuarios y especialistas (Parte II)”, AP/DOC/468/2015.
- I EK, Slavoj, *Visión de paralaje*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- VAGGIONE, Juan Marco y JARIS MUJICA, “A modo de introducción: algunos puntos de discusión en torno al activismo (religioso) conservador en América Latina”, en VAGGIONE, Juan Marco y JARIS MUJICA (comps.), *Conservadurismo, religión y política. Perspectivas de investigación en América Latina*, Colección Religión, Género y Sexualidad, Córdoba, Ferreyra Editor, 2013.

Fecha de recepción: 9-3-2016.

Fecha de aceptación: 7-2-2017.

Los discursos de los docentes de la Facultad de Derecho de la UNR sobre el plan de estudios. Entre la “necesidad” jurídica y lo político

SILVINA PEZZETTA¹

RESUMEN

En este trabajo se presentarán los resultados parciales de una investigación sobre la última reforma curricular de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La perspectiva externa adoptada intentará aportar conceptos teóricos y un recorte del objeto, así como un análisis del resultado obtenido, que difieren de las formas habituales de estudiar la educación legal y que, precisamente, en ocasión del análisis de una discusión sobre el currículum, explorará otras dimensiones menos explícitas o transitadas. El marco teórico empleado tiene dos niveles. De una parte, el primer nivel lo constituye la teoría de Pierre Bourdieu sobre el campo universitario, que permite pensar acerca de las disputas al interior de la universidad ligadas a lo que sucede fuera de ella, a la vez que como producto de la disputa por el capital en juego dentro de ella. Además, tomaré en cuenta las formulaciones de Basil Bernstein sobre el currículum y su relación con los contextos del conocimiento. El segundo nivel lo componen herramientas teóricas del análisis del discurso que se complementan con la teoría de Bourdieu. Así, se relevarán estrategias ligadas a los capitales, y las disputas entre miembros de las posiciones dominadas y dominantes en la Facultad de Derecho, estudiando el lenguaje en uso en ocasión de un evento extraordinario como fue la audiencia pública para debatir la reforma del plan de estudios.

¹ Doctora en Derecho, Investigadora Asistente Conicet, JTP Epistemología, Facultad de Derecho, UBA.

LOS DISCURSOS DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNR SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS. ENTRE LA “NECESIDAD” JURÍDICA Y LO POLÍTICO
SILVINA PEZZETTA

PALABRAS CLAVE

Educación legal - Currículum - Recontextualización - Capital.

The discourses of the teachers of the UNR Faculty of Law on the curriculum. Between legal “need” and politics

ABSTRACT

The aim of this work is to present partial results from a research about the last curriculum reform in the National University of Rosario (UNR) Law School. The research approach was external and therefore the analysis and results differ from the typical internal studies about legal curriculum and pedagogy. The theoretical framework has two levels. The first one is made of Pierre Bourdieu concepts and his research about the French university. Basil Bernstein theory of knowledge context is also part of this first level. The second level of the theoretical framework includes discourse analysis tools. These tools will make possible to revise professors, strategies related to different capitals and the disputes among the members from different positions: dominant and dominated. The public audience in which was discussed the curriculum reform will be then analyzed with this linguistic approach.

KEYWORDS

Legal Education - Curriculum - Recontextualization - Capital.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del derecho es un tema de estudio con una trayectoria breve en el ámbito nacional y regional, en comparación con otras áreas temáticas y geográficas, pero que nuclea un creciente interés de parte de los abogados. Es posible, a modo de clasificación provisoria e introductoria, y con el fin meramente de proveer de algún orden, proponer

dos grandes criterios de agrupación de las publicaciones en el área.² Por una parte, el primer criterio es el del punto de vista que asumen quienes se dedican al tema. En este sentido, de un lado se encuentran los trabajos que asumen un punto de vista interno sobre la enseñanza del derecho, es decir, que están dirigidos a la participación en un debate de tipo normativo sobre qué enseñar y cómo hacerlo, por ejemplo. En este grupo, típicamente, se observan trabajos en que se proponen modificaciones curriculares pero también los que describen una experiencia de dictado de un curso que sirve, a su vez, de base argumental para elevar, implícita o explícitamente, propuestas de reformas. Por otra parte, aparecen los estudios desde un punto de vista externo, como el que aquí presento, que son menos numerosos e intentan pensar el fenómeno con herramientas sociológicas, pedagógicas o filosóficas, por ejemplo. El segundo criterio clasificatorio tiene que ver con el recorte del objeto de estudio que, de manera predominante, se concentra en los planes de estudios considerados, en general, de manera aislada de su contexto institucional y social. El currículum y, en segundo lugar, la pedagogía concentran la casi totalidad de los esfuerzos de los estudios internos y externos sobre la enseñanza del derecho. Esto no significa que no haya otro tipo de trabajos pero es de destacar la persistencia de ciertos temas, que resulta un buen indicador de las preocupaciones habituales y también de lo que aparece como más visible, y legítimo, en la discusión sobre la formación de los abogados.

En este trabajo, que tal como adelantara adopta una postura externa, se presentarán los resultados parciales de una investigación sobre la última reforma curricular de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La perspectiva externa del fenómeno intentará aportar conceptos teóricos y un recorte del objeto, así como un análisis

² Ver, por ejemplo, CLÉRICO, Laura y Mary BELOFF, "¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA" en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2001, pp. 163-174; GONZÁLEZ, Manuela *et al.*, "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2011, pp. 175-218; CARDINAUX, Nancy, "Las investigaciones sobre educación legal en la Argentina: diagnósticos y perspectivas", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 2, 2015.

del resultado obtenido, que difieren de las formas habituales de estudiar la educación legal y que, precisamente, en ocasión del análisis de una discusión sobre el currículum, explorará otras dimensiones menos explícitas o transitadas. El proyecto original de investigación, del que se presenta aquí parte de los resultados, contemplaba un objetivo dirigido a conocer, tanto cuantitativa como cualitativamente, el perfil de los profesores de la facultad seleccionada. Sin embargo, durante el trabajo de campo tuvo lugar un suceso imprevisto: la presentación de un anteproyecto de reforma del plan de estudios. Este anteproyecto, presentado por el Decano, generó fuertes resistencias, tanto entre los docentes no oficialistas como entre los estudiantes. Por ello, a pesar de contar con la cantidad necesaria de votos en el Consejo Directivo para aprobar la reforma, el Decano decidió convocar a lo que denominó una “audiencia pública” para escuchar a los interesados en referirse a la cuestión. Este hecho extraordinario generó la oportunidad de acercarme a discursos³ que pusieron de manifiesto algunos de los aspectos de mi objetivo original. Además, fue posible contar con la grabación en video, subida a la página web de la facultad,⁴ y por eso decidí utilizar como *corpus* de análisis los discursos allí enunciados. De esta manera, fue dable observar dimensiones como la relación entre profesores y entre estos y los estudiantes, aspectos no contemplados en el proyecto original pero que presentan una oportunidad única de indagación.

El marco teórico empleado tiene dos niveles. De una parte, el primer nivel lo constituye la teoría de Pierre Bourdieu sobre el campo universitario, que permite pensar acerca de las disputas al interior de la universidad ligadas a lo que sucede fuera de ella, a la vez que como producto de la disputa por el capital en juego dentro de ella. Además, tomaré en cuenta las formulaciones de Basil Bernstein sobre el currículum y su

³ Cuando me refiero a discurso sigo a Beatriz Lavandera: “Respecto de la cuestión terminológica quisiera transmitir cierta tranquilidad. Hay quien tiene miedo de llamar texto al discurso, discurso a lo que es texto. Lo importante es explicitar cómo se van a emplear aquí los términos. Nosotros vamos a usar discurso como palabra más amplia, más general. Texto lo usaremos para distinguir, en algún caso, lo producido en un determinado momento del discurso”. LAVANDERA, Beatriz, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985, p. 8.

⁴ Disponible [en línea] <http://www.fder.unr.edu.ar/academica/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=14> [consulta: 11-4-2015].

relación con los contextos del conocimiento. El segundo nivel lo componen herramientas teóricas del análisis del discurso que se complementan con la teoría de Bourdieu. Así, se pueden relevar estrategias ligadas a los capitales, y las disputas entre miembros de las posiciones dominadas y dominantes en la Facultad de Derecho, estudiando el lenguaje en uso en ocasión de un evento extraordinario como fue la audiencia pública para debatir la reforma del plan de estudios.

En la primera parte del trabajo, entonces, proporcionaré una breve descripción de elementos teóricos para entender el currículum desde la perspectiva de Bourdieu, sumando algunas ideas de Basil Bernstein. Además, ofreceré algunos datos relevantes sobre el plan de estudios vigente al momento de la presentación del anteproyecto y una descripción de cómo se compone el claustro docente para entender en términos de capitales y fuerzas este subcampo jurídico. Asimismo, describiré brevemente aspectos relativos al cogobierno de la Facultad de Derecho. Todo esto proporcionará un marco para la interpretación de las posiciones asumidas por los participantes de la audiencia pública, que se abordarán en la segunda parte, en un doble análisis: sociológico y discursivo. En la segunda sección, por lo tanto, presentaré un recorte del *corpus* –compuesto por la totalidad de los discursos enunciados en la audiencia– que analizaré a partir de herramientas que permitirán revisar estrategias de distintos docentes según sus capitales, sus interacciones a partir del recurso de la cita directa e indirecta y otros rasgos de polifonía con los que se construyó el sentido social sobre el plan de estudios y el rol de la Facultad de Derecho.

2. EL CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO MACROSOCIAL: RECONTEX-TUALIZACIÓN Y CAMPO UNIVERSITARIO

De las múltiples teorías existentes sobre el currículum he seleccionado aquí la perspectiva sociológica de Basil Bernstein que, además, es compatible con la teoría de Bourdieu. Ambos comparten una conceptualización del currículum como una selección de conocimientos a transmitir que no es neutral ni universal sino relativamente arbitraria y dependiente de las relaciones sociales de poder.⁵ Durante la última etapa de sus

⁵ La perspectiva seleccionada es la de la sociología de la educación y no una propia de la didáctica o la pedagogía. Respecto de estas coincidencias entre Bourdieu y Bernstein

investigaciones, Bernstein se preocupó por un aspecto que consideró que no estaba suficientemente trabajado: el del transmisor del conocimiento pedagógico.⁶ A su modo de ver, los estudios se habían centrado detalladamente en qué era transmitido pero no en lo que permitía dicha transmisión. En otras palabras, faltaba estudiar cómo era el transmisor, el vehículo que permitía la transmisión en sí misma, cuáles eran sus reglas y si estas eran constantes. Se preguntó, entonces, por los principios generales que gobiernan la transformación del conocimiento en comunicación pedagógica y creyó encontrar una respuesta que desarrolló en la postulación de la existencia de un *dispositivo pedagógico*. Precisamente, la teoría del dispositivo pedagógico pretende desarrollar las características del vehículo de la transmisión pedagógica:

Aunque hay diferencias, el dispositivo pedagógico se parece al lingüístico en un número de cosas. Su estructura formal es similar. El dispositivo pedagógico hace posible un gran rango de potenciales comunicaciones similarmente a como lo hace el lingüístico. Las formas de realización del discurso pedagógico están sujetas a reglas que varían dependiendo del contexto, como el dispositivo lingüístico.⁷

El dispositivo pedagógico es, metafóricamente, la gramática pedagógica. Está compuesto por tres reglas, ordenadas jerárquicamente. En primer lugar, las *reglas de distribución*, luego las de *recontextualización* y, finalmente, las de *evaluación*. Las *reglas de distribución* son las que separan dos clases de conocimiento que, según esta teoría, existen en todas las sociedades. Por una parte, el conocimiento mundano; por la otra, el “esotérico”. En sus propias palabras: *el conocimiento de lo otro y el conocimiento de la otredad*. Lo otro es el mundo tal como es, la otredad

sobre el currículum y otros aspectos, así como su importancia para la sociología de la educación y la teoría del currículum, ver TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2004, pp. 71 y ss.

⁶ Sus trabajos anteriores se habían concentrado en el nivel macroinstitucional, microinteraccional y subjetivo y en ellos había definido al currículum como parte del código de conocimiento educativo que se transmite en las instituciones de educación formal. Pero aquí es más apropiado concentrarme en el último desarrollo, más orientado a la cuestión macrosocial, que, además, será complementada con la obra *Homo academicus* de Bourdieu.

⁷ BERNSTEIN, Basil, *Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Londres, Taylor and Francis, 1996, p. 42.

es el mundo como podría ser. La división entre ambos tipos de conocimientos es aleatoria, depende de cada época y lugar. Y esta división es la que distingue lo pensable de lo impensable, es la que sustenta la organización social lograda en base a la detención del poder por el grupo dominante de turno. Las reglas de distribución, cuando se las traduce a nivel macrosocial, se corresponden con lo que Bernstein denomina *campo de producción* del conocimiento. Sostiene este autor que en las sociedades actuales lo impensable es manejado por las instituciones universitarias.

Las *reglas de distribución*, entonces, son las que indican quién distribuye qué a quién. En cambio, las reglas de *recontextualización* son las constitutivas del discurso pedagógico. Seleccionan y crean materias pedagógicas especializadas. El *discurso pedagógico* es una regla por la cual se recontextualizan dos tipos de discursos: el regulativo y el instruccional. Por medio del primero, se crea orden social; por medio del segundo, se crean habilidades en sus receptores. El discurso regulativo prima sobre el segundo ya que es un discurso de orden moral. El discurso instruccional está embebido por el regulativo, no es independiente de aquel. En esta dislocación, lo que prima es el discurso regulativo, que es el que determina de qué manera se recontextualiza y reproduce un determinado conocimiento que se transforma, así, en pedagógico. A nivel macrosocial, la recontextualización se produce en el campo de recontextualización que, en las sociedades modernas, suele estar ocupado por sectores especializados del Estado tales como los ministerios. Las universidades locales, en razón de su autonomía constitucionalmente protegida, conservan un gran poder de decisión en relación con la recontextualización del conocimiento. Las reglas *evaluativas*, por último, son las que sirven para establecer parámetros de verificación según los que se mide que se hayan adquirido los criterios transmitidos. Estas son constitutivas de toda práctica pedagógica. Existe además un tercer contexto del conocimiento que Bernstein señala y que es el de la *reproducción*. Aunque para él la reproducción ocurre principalmente en los niveles primarios y secundarios, las universidades también realizan esta tarea.

Los tres contextos del conocimiento pueden ser complementados teóricamente con las ideas de Bourdieu y su investigación sobre el campo universitario francés, cuyos resultados se publicaron en su obra *Homo*

academicus.⁸ Creo que uno de los nexos entre ambos es el papel principal que tiene el discurso regulativo sobre el instruccional en el diseño del currículum. La creación del orden social, llevada a cabo por el discurso regulativo, podría considerarse un paralelo del papel reproductivo que tiene la educación en la teoría del autor francés. La reproducción de la estructura social es el resultado de la homología de posiciones entre los campos que componen la estructura social. Pero, es preciso advertir, en este trabajo me concentraré en particular en cuestiones menos abarcadoras y trataré aspectos de la recontextualización y la influencia de los capitales en esta.

De manera breve quiero referirme entonces a los conceptos centrales de la teoría de Bourdieu que aquí tomaré como base para el análisis de las estrategias que aparecen en los discursos que analizaré en la segunda parte. Tal como señala Alicia Aguirre, se debe recordar que la posición epistemológica/metodológica del autor es relacionalista,⁹ esto significa que rechaza el sustancialismo y el positivismo ingenuo. Además, a nivel teórico, este relacionalismo se observará en la definición de dos de sus conceptos centrales: campo y *habitus*. Aguirre señala en este sentido:

Un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el *habitus* toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales. Segundo, ambos conceptos son relacionales, en el sentido en que se comprenden uno en relación con el otro: un campo no es una estructura muerta, es un espacio de juego que existe en cuanto tal, en la medida en que hay jugadores dispuestos a jugar el juego, que creen en las inversiones y recompensas, que están dotados de un conjunto de disposiciones que implican a la vez la propensión y la capacidad de entrar en el juego y de luchar por las apuestas y compromisos que allí se juegan.¹⁰

⁸ BOURDIEU, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

⁹ También Corcuff señala esta característica de Bourdieu que lo diferencia de otros autores y que, a la vez, lo coloca en un conjunto de otros tales como Elías, Luckman y Berger. Ver CORCUFF, Philippe, *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.

¹⁰ AGUIRRE, Alicia, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2005, p. 21.

En segundo lugar, y ligados a las nociones de campo y *habitus*, emplearé los conceptos de capital, interés y estrategia, que son medulares en la obra de Bourdieu. El campo se delimita por lo que está en juego en él o, en otras palabras, la forma de diferenciar un campo respecto de otros es a partir del tipo de capital específico que está en juego en él.¹¹ Este capital consiste en la agrupación de aquellos bienes considerados importantes, y escasos, a los que se les atribuye valor especial. No cualquier bien sirve para delimitar un campo sino solo aquel sobre el que surja interés por su acumulación. Bourdieu distingue tres tipos de capital: económico, cultural y social.¹² Agrega a estos tres el simbólico, que es el reconocimiento que se les presta a los poseedores de los capitales anteriores por ser tales.¹³ Estos capitales tienen sus subtipos según el campo de que se trate. Los miembros del campo en cuestión, además, comparten el interés o *illusio* en mantener el juego y apropiarse del capital, o los capitales, en cuestión. Pero este interés, en la perspectiva del autor, no es un interés consciente, a pesar de que utiliza el término “estrategia” para explicar las prácticas sociales. De hecho, para Bourdieu, las estrategias responden a la posición que se ocupa en el campo que, a su vez, responderá al volumen, estructura y trayectoria del capital específico y, por supuesto, a su *habitus*. Esto da lugar a una teoría de relaciones entre

¹¹ Por supuesto no basta con delimitar el capital o los capitales en juego sino también demarcar empíricamente si hay reglas establecidas para el ingreso al campo, para el reconocimiento de quiénes serían los legítimos poseedores del tipo de capital de que se trate y formas establecidas para evaluar a sus miembros, por ejemplo. Aquí sigo también a Aguirre, que selecciona el tipo de capital como uno de los aspectos más importantes para estimar que se está frente a un campo relativamente autónomo. Ver AGUIRRE, A., *op. cit.*, p. 31.

¹² Presento aquí, obviamente, una versión simplificada y demasiado limitada de la teoría de Bourdieu y de estos elementos por una cuestión de espacio. Sobre las formas que puede adquirir el capital cultural -incorporado, objetivado e institucionalizado- así como sobre la importancia del capital simbólico y la asociación entre el capital social y los demás tipos de capitales, volveré a referirme en las siguientes secciones.

¹³ Como señala Aguirre: “El capital simbólico es la particular especie de capital que se juega en aquellos universos que mencioné más arriba, que se explican por lo que Bourdieu llama ‘la economía de los intercambios simbólicos’, que se fundamentan en el tabú de la explicitación de su verdad económica y en la denegación colectiva que implica el desconocimiento -y el reconocimiento- de los mecanismos que la sustentan”. AGUIRRE, *op. cit.*, p. 38.

posiciones y *habitus*, surgido de dichas posiciones, que muestra a los campos como espacios de fuerza y lucha entre dominantes y dominados.

En *Homo academicus*, Bourdieu se ocupa de la universidad francesa como un campo y de sus relaciones con otros. En tal sentido, uno de sus hallazgos fue mostrar el paralelo existente entre el campo de poder y el campo universitario,¹⁴ pero haciendo hincapié en la autonomía relativa del último. Esto le permitió señalar que las posiciones de los docentes dentro de él se correspondían con las posiciones que ocupan en ambos espacios. Así, expuso cómo las posiciones de los profesores frente al Mayo Francés se relacionaban con su posición tanto social como dentro del campo universitario. La investigación utilizó indicadores elegidos para determinar quiénes son los profesores que poseen distintos tipos de capital en mayor o menor medida: económico –heredado o adquirido–, cultural –heredado o adquirido–, de poder universitario, de poder y de prestigio científico, de notoriedad intelectual, de poder político o económico. La universidad francesa, entonces, funciona como un campo de lucha en el que están en disputa dos tipos de capitales específicos: el *académico* y el *científico*. El capital académico reside en el poder de decidir sobre los recursos económicos y culturales, como el acceso al campo universitario; el capital científico es el poder que otorga el reconocimiento de los pares, pero que no sirve para determinar las condiciones de organización de la universidad.

Bourdieu revela un campo universitario dividido en dos tipos de disciplinas: *temporalmente dominantes* y *dominadas temporalmente* (o culturalmente autónomas). Temporalmente dominantes son las disciplinas que poseen el control de los recursos materiales, organizacionales y sociales para sostener, y reproducir, la vida universitaria. No es más que el poder de disponer de los recursos necesarios para el desenvolvimiento de la institución: económicos, sociales, político-institucionales. Derecho

¹⁴ Como sostiene Denis Baranger: ¿cuál es el objeto de *Homo academicus*? No resulta fácil contestar a esta pregunta que encuentra diferentes respuestas, incluso en un mismo texto, en el cual el objeto es definido sucesivamente como la crisis de mayo del 68, la universidad francesa en general, los invariantes transhistóricos de la universidad, el campo en general o una teoría de la revolución simbólica. BARANGER, Denis, “Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en *Homo academicus*”, en *Pensamiento Universitario*, nro. 12, año 11, octubre de 2009.

y Medicina son las disciplinas que tienen el control de esa forma de poder que llamó *capital académico o universitario*. En relación con las Ciencias Naturales, estas ocupan el espacio de las dominadas temporalmente. Su poder se inscribe en la propiedad del *capital intelectual*, que es el reconocimiento del prestigio científico que otorgan los pares. Estas disciplinas luchan por imponer la legitimidad de su propio capital como principio dominante. Por último, las Ciencias Sociales y las Humanidades ocupan una posición intermedia, en tensión entre Medicina y Derecho, de una parte, y las Ciencias Naturales, de la otra. A su vez, dentro de cada subcampo, se repite la distinción entre los que tienen distintos capitales. Como en todo campo, se comparte el interés o la *illusio* por participar del juego, y la valoración de lo que allí se disputa. Por tanto, los contendientes son, además, cómplices que mantienen la existencia del campo.

En suma, tanto Bernstein como Bourdieu se aproximan al fenómeno educativo, en sus distintos niveles, a partir de una comprensión sociológica que les permite mostrar las relaciones entre las instituciones educativas y el contexto macrosocial al que pertenecen. Pero, además, ambos pueden traducir teóricamente estas relaciones a nivel microsociales y, en particular, Bourdieu provee de una serie de instrumentos conceptuales y de resultados empíricos que alientan la investigación sobre cuestiones como el currículum pensando las estrategias de los agentes según su posición y capital. A la vez, la idea de la recontextualización dependiente del discurso regulativo permite observar aspectos no ligados a las discusiones propias del campo de producción del conocimiento de que se trate. A continuación ofreceré algunos datos que permiten trazar parcialmente la estructura de las relaciones que constituyen el estado de fuerzas dentro del subcampo seleccionado, es decir, de la Facultad de Derecho de la UNR. También presentaré una descripción del anteproyecto de reforma que originó una disputa sobre la recontextualización del conocimiento sobre el derecho considerado legítimo.

3. LA FACULTAD DE DERECHO Y EL ANTEPROYECTO DE REFORMA DEL DECANO. RECONTEXTUALIZACIÓN Y CAPITAL ACADÉMICO

De acuerdo con lo señalado en el apartado anterior, cabe recordar que la audiencia es la manifestación pública de las disputas en torno a

la recontextualización del conocimiento.¹⁵ Por ello, se trata de una buena ocasión para observar qué sucede en este contexto, en función de quiénes participan, así como para explorar qué argumentos y razones se consideran legítimas en la discusión sobre el currículum. Además, el análisis del proyecto, así como de las estrategias de los participantes en la audiencia convocada para tratar la reforma al plan de estudios, requiere plantear, a partir de los datos a los que fue posible acceder, la estructura del subcampo en términos de capitales y composición del claustro docente.

La presentación del anteproyecto por parte del Decano supuso una serie de disputas en torno a qué y cómo recontextualizar que se vio atravesada por la posesión de distintos capitales. El anteproyecto presentado proponía la eliminación de algunas materias y la reubicación de otras en los llamados *Ciclos de Formación Especial*, con distintas orientaciones, entre los cuales los estudiantes deberían optar por uno. Asimismo, establecía que todas las materias tuvieran la misma duración: semestral. Su propuesta era aumentar el plan de estudios de 37 materias a 42,¹⁶ aunque con la pérdida de estatus de varias asignaturas que pasarían a ser opcionales y la incorporación de otras que serían dictadas por profesores que ya tenían materias a su cargo. Esto significaba que se reduciría la carga horaria de las materias anuales. El Decano contaba

¹⁵ Sería objeto de otra investigación comparar qué sucede en el ámbito de producción académica y lo que se enseña en esta y otras facultades de Derecho a fin de poner de manifiesto las diferencias entre el estado del arte de las investigaciones jurídicas y lo que se recontextualiza efectivamente. Lo que no serviría más que para mostrar el fenómeno de relativa autonomía que tienen las instituciones educativas para reproducirse y mantener cierto atraso respecto de la producción del conocimiento.

¹⁶ Entre las que se incorporaban: *Idioma extranjero, Teoría General del Proceso, Taller de Acceso a la Información, Taller de Comprensión de Textos Jurídicos, Taller de Redacción de Textos Jurídicos y Derecho Ambiental*. A su vez, se eliminaban del ciclo obligatorio materias como *Minoridad y Familia, Finanzas y Derecho Financiero, Sociología Jurídica y Derecho Laboral*, esta última transformándose en Derecho Social; las otras pasando a los ciclos especiales entre los cuales los estudiantes debían optar por uno. Los distintos planes de estudios se pueden ver [en línea] <http://www.fder.unr.edu.ar/academic2a/upload/Proyecto_Plan_de_estudios_2013_versi%F3n_reducida.pdf>; <http://www.fder.unr.edu.ar/academica/upload/Nuevo_Plan_2016.pdf>; <http://www.fder.unr.edu.ar/demo/upload/Fundamentos_Anteproyecto_Plan_2013.pdf> [consulta: 12-5-2014].

con mayoría propia en el Consejo Directivo y podía aprobar su anteproyecto. Sin embargo, distintos grupos de profesores y, sobre todo, de estudiantes, que cuentan con representación pero no pueden imponer sus propios proyectos, organizaron reuniones para discutir el tema y solicitaron instancias de participación ampliada para poder debatir sobre la propuesta.¹⁷ El clima de tensión y malestar que provocó el anteproyecto, no solo por la eliminación de materias, sino también por la propuesta de uniformar la duración de todas las asignaturas, derivó en la celebración de la denominada *audiencia pública*. El plan finalmente aprobado, luego de una disputa de casi dos años, consta de 49 materias. Esto es, no solo no se eliminaron materias sino que se agregaron otras¹⁸ no previstas originalmente. Este crecimiento contradice la tendencia regional e internacional de acortamiento de las carreras de grado y puede interpretarse como el resultado de las estrategias de conservación del capital académico que tienen distintos grupos que componen la Facultad de Derecho.

Ahora bien, en esta disputa por la recontextualización del conocimiento jurídico legítimo, en la que el discurso regulativo determina qué discurso instruccional será seleccionado, es importante retomar los conceptos de Bourdieu, en la medida de lo posible, para dar cuenta del estado del subcampo en estudio. En tal sentido, cabe una especial advertencia previa sobre dos aspectos. Primeramente, entiendo que el campo jurídico está compuesto por distintos subcampos que abarcan la/s

¹⁷ Por ejemplo, los estudiantes de una agrupación estudiantil subieron a Youtube un video en el que se muestra una de las movilizaciones hasta la oficina del Decano [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=ACCwa7K4dHE>>. Allí se observa un momento de tensión y discusión entre los estudiantes, el Decano, el Secretario Estudiantil y la Secretaria Académica. En un momento de la discusión, el Secretario Estudiantil señala que el anteproyecto se discutirá democráticamente en el Consejo Directivo y aclara que esto significa que se aprobará el proyecto que tenga más votos, que será, como sabe, el de la gestión.

¹⁸ Entre ellas, materias como *Políticas Democráticas de Seguridad Ciudadana*, *Derecho de la Integración* y *Derecho del Transporte y la Navegación*. La proliferación de materias obligatorias referidas a un campo muy restringido es una nota característica de esta facultad y responde, en principio, al interés de los agentes que ocupan distintas posiciones en el campo y tienen, por tanto, distintos tipos de capitales. En particular, la incorporación de algunas de estas materias refleja la posesión de capital académico.

facultad/es de Derecho, los tribunales, los colegios de abogados y un muy pequeño, y casi totalmente dependiente, campo académico. Segundo, aunque el objeto de la investigación no fue determinar las características del campo jurídico, ni siquiera del subcampo específico constituido por la Facultad de Derecho de la UNR, sino uno mucho más modesto, aquí es importante notar que aun así, entender sobre qué telón de fondo acontece la audiencia es relevante para interpretar lo que allí sucedió. El objetivo central es desentrañar las estrategias concretadas y la construcción de sentido que tuvo lugar a través de los discursos enunciados por los distintos participantes.

En relación con los capitales en juego, cabe revisar cuáles son los aspectos del caso estudiado que resultan válidos como indicadores de aquellos, teniendo en cuenta que Bourdieu distingue, como capitales específicos del caso francés, el capital académico y el científico. Sostengo aquí que estos capitales constituyen invariantes para el caso de la universidad y que también lo es el hecho de que en las universidades que forman profesionales centrales para el Estado no hay independencia cultural y el capital más importante es el académico. Por eso, tal como en *Homo academicus*, aquí también se observará la exaltación del rol social de la facultad en los discursos de docentes y estudiantes. De hecho, el capital académico aparece prácticamente como el único posible de ser objetivado¹⁹ y de él depende completamente el capital de prestigio científico.

¹⁹ En el caso del subcampo de estudio, hay que tener en cuenta, además, que no se me permitió acceder a los *mails* de los docentes a pesar de haberlos solicitado para realizar una encuesta en la que pretendía construir índices que mostraran otros capitales: social, político, económico. La negativa de la facultad coincidió, sin embargo, con la utilización de esa base de datos -de la que yo misma formo parte- para “invitar” en dos oportunidades, por ese medio, a concurrir a votar por el candidato a decano oficialista. Pero, además de este límite, el prestigio científico -que Bourdieu mide a partir de la pertenencia a institutos, las distinciones científicas obtenidas, las traducciones a lenguas extranjeras, la participación en coloquios internacionales- se ha intentado revivir aquí teniendo en cuenta las especiales circunstancias del campo jurídico. En tal sentido, y tal como volveré a mencionar más adelante, el subcampo académico legal es muy dependiente de la Facultad de Derecho y, además, parece que en este caso el capital de prestigio científico consiste en tener uno o más cargos docentes o una posición como director de uno de los institutos o centros de investigación o estudio de la propia facultad. La endogamia es parte constituyente del subcampo estudiado.

En tal sentido, la normativa legal y estatutaria²⁰ que rige la Facultad de Derecho²¹ de la UNR establece cómo se accede a los cargos docentes que, a su vez, son los que permiten el ejercicio de los derechos de elegir y de ser elegidos de las autoridades de la facultad y la universidad. La calidad docente y, por añadidura, la ciudadanía universitaria son aspectos fundamentales para acceder al capital académico y, luego, al científico. La determinación de quiénes ingresan al campo universitario por concurso es controlada por el Decano, en el caso de los cargos de Titular, Adjunto y Profesor Asociado, y del Consejo Directivo, en el caso de la categoría de Jefe de Trabajos Prácticos y de Auxiliar Docente de Primera. El Decano, con aprobación del Consejo Directivo, decide quién accede a los cargos docentes sin concurso, rentados o *ad honorem*, y permanece en ellos, a la vez que autoriza la creación de institutos y centros de investigación. Solo los docentes designados con renta con más de dos años de antigüedad y los concursados están habilitados para votar a las autoridades universitarias o a ser candidatos. Únicamente 141 de los 769 cargos, sobre un total de 589 docentes, fueron otorgados por concurso en la Facultad de Derecho estudiada. Del total de cargos, a su vez, 203 son *ad honorem*. Ello significa que el conjunto de docentes que acceden a sus derechos políticos es directamente fiscalizado por el Decano,²² sea

²⁰ En el estatuto de la UNR se encuentran establecidos los criterios de acceso a un cargo docente y a los cargos de consejeros directivos y ejecutivos, como el de decano y rector. El estatuto está disponible [en línea] <<http://www.unr.edu.ar/estatuto/#t3>> [consulta: 11-4-2015].

²¹ Reglamento de llamado a concurso docente en las categorías Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera [en línea] <http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza_524_Conc..pdf> [consulta: 11-4-2015]; Reglamento de llamado a concurso en las categorías de Titular, Asociado y Adjunto [en línea] <http://www.fder.unr.edu.ar/concurso/upload/Ordenanza_525_.pdf> [consulta: 11-4-2015].

²² Uno de los mayores problemas de las universidades nacionales es la falta de apertura de concursos docentes. En el caso estudiado, solo 141 cargos se obtuvieron por concurso de un total de 769. La cantidad de docentes es de 589, lo que implica la superposición de más de un cargo en muchos casos; no tengo acceso a cuántos docentes concentran más de un cargo puesto que no me fue brindada esta información. Del total de cargos, 203 son *ad honorem* y, por tanto, si alguien posee solo este cargo, no puede votar en calidad de docente. Como se puede observar, los docentes nombrados directamente son mayoría y han accedido a su cargo gracias a las decisiones unilaterales de las sucesivas gestiones. Aunque no es posible esperar que en una entrevista los docentes expliquen sus adhesiones y fidelidad a la gestión que los ha nombrado,

porque tiene capacidad para convocar a los concursos, sea porque es quien promueve designaciones sin ellos, lo que le otorga un enorme poder sobre las elecciones y permite un juego democrático muy restringido al estar en posición de controlar quiénes integran el padrón electoral docente.²³ Este acceso condiciona fuertemente la posibilidad de adquirir otros tipos de capitales, como el del prestigio intelectual, por ejemplo.

Si bien es posible determinar qué características concretas tiene en este caso el capital académico –que requiere, primero, la posesión de un cargo docente, de una determinada calidad, tanto para acceder a los derechos políticos como, eventualmente, a cargos de gestión institucional–, no se ha explorado aquí lo suficiente qué constituye el capital científico. Esto se debe tanto a razones de selección del objeto como a las restricciones al acceso a la información. Pero, además, atentan contra la

y que es la que está facultada para renovarles o no el cargo, sí se desprende de datos secundarios. Estos son: la observación de la composición del claustro docente en el consejo directivo a través de los últimos 20 años, y de quiénes han sido elegidos decanos, y la constatación de que el mismo grupo que, aunque heterogéneo, ha logrado mantenerse unido, ha permanecido como detentador monopólico del poder universitario. Los datos completos sobre la composición del claustro, y aun del padrón electoral, me han sido negados en varias oportunidades, así que el abordaje es indirecto: relevar la composición del consejo directivo de los diversos períodos, investigar quiénes son los docentes que compusieron distintas listas a través de los años, revisar trayectoria de estudiantes militantes de diversas agrupaciones políticas opositoras a gestiones de decanos que una vez recibidos forman parte de nuevas gestiones del mismo grupo, advertir que los consejeros no docentes son siempre oficialistas, tener en cuenta que siempre existe al menos una agrupación estudiantil creada por la gestión y que vota con ella. Una información que ayudaría a entender cómo este subcampo se ha convertido en aparato es relevar la cantidad de aspirantes a docentes que componen cátedras o comisiones a cargo de docentes que han tenido un rol activo como opositores del oficialismo y cuántos de ellos son nombrados finalmente. Estos datos no están disponibles, la Facultad de Derecho no ofrece información de manera transparente y tampoco la brinda cuando se la pide formalmente. Por último, es necesario decir que el conocimiento del campo es también producto de haber pertenecido como consejera estudiantil, como actora en campañas electorales docentes y como profesora *ad honorem*. Aunque esto no genera evidencia, sí permite comprender el tipo de interés y conocimiento, aunque semidoccto, del campo.

²³ El Consejo Directivo de la Facultad de Derecho está compuesto por diez profesores, ocho estudiantes, un graduado y un no docente. Con anterioridad a la Ley de Educación Superior 24.521, los estudiantes tenían la misma representación que los docentes. El decano es elegido por el Consejo Directivo y el control del claustro docente es fundamental para ganar las elecciones de decano.

profundización del estudio de este capital las dificultades propias de establecer indicadores en un caso como el de la Facultad de Derecho. Tanto por la disciplina, que no es autónoma en términos científicos, como debido a la composición de su claustro docente, que cuenta con pocos profesores que sean reconocidos por instituciones externas, como podría ser Conicet por ejemplo, se dificulta la elaboración de indicadores. En particular, la escasa cantidad de cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva a la docencia –11 y 44 docentes, respectivamente, sobre 589– muestra también la poca importancia de este capital. Sin embargo, se podría pensar que, al menos en términos de categorías de los propios agentes, la posesión de cargos docentes de distinta jerarquía y el dictado de cursos de posgrado constituyen una forma de reconocimiento científico *a priori*. Por último, cabe destacar la composición de género y etaria del claustro docente según los datos brindados por las propias autoridades. En relación con la primera dimensión, el claustro de 589 docentes está distribuido entre 259 mujeres y 330 varones. La mayoría de los docentes (312) tienen entre 50 y 74 años; en segundo lugar, el grupo etario más numeroso es el que comprende las edades entre 25 y 49 años (236); 31 docentes tienen más de 75 años y solo 10 menos de 24.

En la segunda parte, se abordarán distintos aspectos del caso, teniendo en cuenta el peso del capital académico y de la estructura del subcampo, pero a partir de la dimensión discursiva de este. Para ello, se explorarán indicios de las tensiones entre los profesores que ocupan distintas posiciones y cómo, en función de dichas posiciones, elaboran estrategias observables a través del análisis del uso del lenguaje en una ocasión inusual, la denominada *audiencia pública*.

4. LA AUDIENCIA PÚBLICA Y SU DIMENSIÓN DISCURSIVA. EL LENGUAJE COMO CONSTITUYENTE DEL SENTIDO SOCIAL

En esta segunda sección se abordará la dimensión discursiva del caso en relación con los datos y conceptos teóricos con los que se trazó su descripción en la primera parte. La audiencia pública en la que se trató el anteproyecto de reforma del currículum es una de las instancias más importantes en que tuvo lugar el proceso de recontextualización del conocimiento, según define la teoría de Bernstein a los procesos en que se

discuten contenidos. Este proceso, que está determinado por el discurso regulativo, creador de orden social, fue llevado adelante por agentes con capitales diferentes. Estos capitales son poseídos, además, en distinta calidad y cantidad. Pero la recontextualización y las estrategias desplegadas en la audiencia necesitan del lenguaje para poder ser llevadas a cabo. Esta necesidad va más allá de la utilización del lenguaje como un instrumento de comunicación, neutral y al servicio de fines determinados por la intención referencial del sujeto hablante. Este es en sí mismo constituyente de los sentidos sociales que se ponen en juego en ocasiones como las estudiadas. En esta segunda sección, entonces, la dimensión discursiva del trabajo se asienta sobre esta base, que toma al lenguaje como un elemento crucial para la comprensión de los fenómenos sociales como el de este caso, la educación jurídica. Estos fenómenos se llevan adelante en parte, o en todo, a través del uso del lenguaje en situaciones concretas y por ello estudiar este aspecto adquiere especial relevancia.

Este punto de vista sobre el lenguaje implica, entonces, una aproximación al mismo que presta especial atención a su uso, o al lenguaje en contexto. Esta atención dio origen a diversas disciplinas, entre las que se cuentan el análisis del discurso, la pragmática y la antropología lingüística, entre muchas otras. Aquí tomaré en particular los conceptos teóricos provenientes del campo de las denominadas teorías enunciativas que se utilizan en algunas corrientes del análisis del discurso. Específicamente, se estudiará la subjetividad en el lenguaje a partir de la atención a cómo se inscriben los interlocutores en el texto, las modalidades de la enunciación y algunos rasgos polifónicos como la negación polémica y las citas, a los que se hará específica referencia en el siguiente apartado. Estudiar el lenguaje en uso –o el lenguaje en contexto, o el discurso, o el nivel pragmático– está vinculado con una concepción que pone el acento en el hecho de que en este encontramos pistas o indicaciones para su uso. Este interés en el uso es consecuencia de distintas teorías que pusieron en cuestión la distinción entre lengua y habla que estableció Ferdinand de Saussure. Esta permitió la fundación de la lingüística moderna como una ciencia que tenía por objeto a la lengua –como un sistema de signos– pero en la que no son parte ni el referente extralingüístico ni el uso o performance (el habla) que hacen los hablantes del sistema.

Saussure fundó así, sin proponérselo, el estructuralismo, que luego tendrá influencia en otras disciplinas como, típicamente, es el caso de la antropología de Lévi-Strauss.

Desde hace varias décadas, sin embargo, se viene prestando creciente atención al problema del habla o la performance. Esta atención supone la crítica y el cuestionamiento a la distinción, la aparición de propuestas diversas para solucionar los problemas que genera esta y también para reincorporar lo que quedaba excluido del área de interés de la lingüística.²⁴ Tanto en el ámbito anglosajón, con el desarrollo de la pragmática a partir de los trabajos pioneros de Austin y del avance de disciplinas como la sociolingüística y la antropología lingüística, como en el europeo, a través del desarrollo del análisis del discurso²⁵ y las teorías de la enunciación, el estudio del uso del lenguaje en contextos determinados fue creciendo sin pausa. El impacto de estas disciplinas se hizo sentir incluso en otras ciencias sociales, que recurren a menudo al análisis del discurso.²⁶ Negroni *et alii* consideran que dos corrientes, ligadas a esta preocupación por el estudio del lenguaje realmente utilizado, componen el campo enunciativo: la pragmática y las teorías de la enunciación propiamente dichas.²⁷ Los autores señalan los puntos en común de estas perspectivas.²⁸ Por un

²⁴ Los distintos modos de resolver la separación entre lengua y habla se exploran, por ejemplo, en AHEARN, Laura, *Living language. An introduction to linguistic anthropology*, Singapur, Wiley-Blackwell, 2012.

²⁵ Sobre las distintas corrientes se puede ver, por ejemplo, ANGERMULLER, J., D. MAINGUENEAU y R. WODAK, *The discourse studies reader. Main currents in theory and analysis*, Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, 2014.

²⁶ En este sentido, ver por ejemplo CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2002, y FILINICH, M. Isabel, *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.

²⁷ GARCÍA NEGRONI, M. Marta, Manuel LIBENSON y María Soledad MONTERO, "De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación. Acerca de los límites de la noción de intención en la descripción del sentido", en *Revista de Investigación Lingüística*, vol. 16, 2013, pp. 237-262.

²⁸ Por razones de necesidad no me explayo en la historia ni en mayores determinaciones teóricas respecto de los planteos de estas corrientes. Pero es necesario decir, siguiendo a Negroni *et al.*, que la pragmática es de origen anglosajón y proviene de la filosofía del lenguaje. En esta dimensión del campo enunciativo, los autores ubican a Searle, Austin, Strawson, Grice, Sperber y Wilson, por ejemplo, a pesar de sus diferencias. La teoría de la enunciación en sentido estricto, en la que estos autores incluyen a Ducrot, Benveniste, Récanati, entre otros, y son neoestructuralistas.

lado, ambas rechazan la concepción meramente instrumental o representacional del lenguaje. Esto es, rechazan lo que Austin denominó la “falacia representacionista” y sostienen que el lenguaje es mucho más que un instrumento de representación de la realidad extralingüística. Por otro lado, tanto las teorías de la enunciación en sentido estricto como la pragmática niegan que sea posible explicar las estructuras lingüísticas sin hacer referencia a su uso por parte de los sujetos. También Ducrot señala, en esta línea, las diferencias entre la concepción de la lengua para Saussure y la lingüística de la enunciación:

[Para Saussure, la lengua] *consiste en un código, entendido como una correspondencia entre la realidad fónica y la realidad psíquica a la que expresa y comunica. El objeto científico “lengua” podría (...) explicar la actividad lingüística considerada como un hecho, únicamente en la medida en que esta última fuera la puesta en práctica o la utilización de ese código. Pero la lengua misma, el código, no contendría alusión alguna al uso, así como un instrumento no hace referencia a sus diferentes empleos. La lingüística de la enunciación se caracteriza por un funcionamiento inverso (...) Una lingüística de la enunciación postula que muchas formas gramaticales, muchas palabras del léxico, giros y construcciones tienen la característica constante de que, al hacer uso de ellos, se instaura o se contribuye a instaurar relaciones específicas entre los interlocutores.*²⁹

Aquí, como adelantara, seguiré una perspectiva ligada a la teoría de la enunciación que, además, está vinculada con el análisis del discurso de origen francés y dejaré de lado la pragmática debido a que sus explicaciones del sentido se basan en el descubrimiento de la intención del sujeto hablante empírico. Precisamente, como sostienen Negroni *et alii*, esta búsqueda de la intención del sujeto es un límite para explicar determinados fenómenos, como la ironía, que se comprenden mejor a partir de la noción de sujetos discursivos y de la teoría de la enunciación polifónica. En efecto, como señala Montero, es característica del análisis del discurso negar que el sujeto individual sea dueño y soberano de su discurso.³⁰ En este sentido, las teorías de la enunciación (y el análisis

²⁹ DUCROT, Oswald, *El decir y lo dicho*, 3ª ed., Buenos Aires, Edicial, 2001, pp. 133-134.

³⁰ MONTERO, Ana Soledad, “El análisis del discurso y el problema del sujeto de la enunciación”, 15º Encuentro de discusión: “Comunicación, política y sujeto”, disponible

del discurso que recurre a sus herramientas) superan las limitaciones de la pragmática asentada en la intención del sujeto empírico. El sujeto individual, o sujeto empírico, no es el centro de interés del análisis discursivo sino que es la subjetividad surgida a raíz de la apropiación de la lengua –apropiación que no todos pueden lograr de la misma manera– la que interesa a la perspectiva que aquí tomo. No hay subjetividad antes de la enunciación y es por medio de esta que es posible instaurarse como sujeto. Ahora bien, las teorías de la enunciación, como la de la enunciación polifónica de Ducrot de la que tomaré categorías para el análisis discursivo, es pasible de algunas críticas por parte de autores que consideran que se trata de la reincorporación de un sujeto dueño de su discurso, solo que en versión idealista. En tal sentido, Montero explica las críticas que Pêcheux ha desarrollado a la teoría de la enunciación de Ducrot debido a su negativa a admitir elementos extralingüísticos.

Efectivamente, el estudio de la dimensión discursiva de este caso se apoya en herramientas del análisis del discurso porque este supone la articulación de lo lingüístico con lo no lingüístico. El discurso en sí, como explica Filinich,³¹ está a mitad de camino entre la lengua y el habla, y es producto de condicionamientos sociales. Y para abordar estos, precisamente, tomé elementos de las teorías de Bourdieu y Bernstein. El sujeto de la enunciación al que me referiré, entonces, debe ser considerado en su articulación con la teoría del campo y, en tal sentido, atravesado por un *habitus*, poseedor de ciertos capitales y, por ende, articulador de estrategias específicas consonantes. El análisis de sus discursos, o sus enunciados, necesitará revisar elementos lingüísticos a-contextuales así como del mencionado análisis sociológico-contextualizado. En tal sentido, y en relación con las categorías lingüísticas, es preciso remarcar que el sujeto de la enunciación es un sujeto discursivo que puede diferir en mucho o en parte respecto del sujeto hablante. Sin embargo, lo que importa para estas teorías es cómo el enunciado refiere a su propia enunciación

[en línea] <<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Montero-Ana-Soledad-El-an%C3%A1lisis-del-discurso-y-el-problema-del-sujeto-de-la-enunciaci%C3%B3n.pdf>> [consulta: 10-7-2016], p. 8.

³¹ FILINICH, *op. cit.*, pp. 32 y ss.

y cómo el análisis de esta sirve para revelar la forma en que se crean relaciones entre los sujetos, sus discursos y los referentes.³²

Las teorías de la enunciación suponen dos niveles, el del enunciado o enuncivo (lo dicho) y el nivel de la enunciación (el decir) y la no unicidad del sujeto hablante. Aquí me interesará hacer un análisis de la enunciación, en primer lugar, y para eso se observará cómo se presenta esa enunciación: ¿se trata de una enunciación en la que no aparece la subjetividad? ¿Hay modalización? ¿Qué efecto tienen estas dimensiones? Por otra parte, y en atención a la polifonía que supone que el sujeto hablante no es único sino que en su enunciado aparecen distintas voces que él pone en escena, se prestará atención a las citas y también a las negaciones polémicas. En el siguiente apartado, entonces, explicaré con más detalle estos conceptos teóricos. Antes, no obstante, empezaré brindando un panorama general de las características discursivas de la audiencia pública y el perfil de sus participantes.

4.1. ASPECTOS DISCURSIVOS GENERALES DE LA AUDIENCIA PÚBLICA: PERFIL DE LOS PARTICIPANTES, MARCO INTERPRETATIVO/CONTEXTO Y DISCURSO REFERIDO

El discurso es el producto de la enunciación y esta es la apropiación del lenguaje por parte de un hablante. La teoría de la enunciación, o lingüística de la enunciación, fue fundada por Émile Benveniste,³³ quien subrayó la particularidad del lenguaje por su doble significancia y su carácter fundacional de la subjetividad humana. La distinción de la doble significancia del lenguaje, semiótica y semántica, abrió las puertas de nuevas investigaciones, en consonancia con los trabajos que buscaban expandir los límites del estructuralismo en lingüística. La significancia semiótica, que surge del lenguaje como sistema de signos, se contrapone a la significancia semántica, que surge en el contexto en el cual es producido el enunciado. El enunciado, ese producto concreto, histórico, de la enunciación, será la unidad básica de estudio. La enunciación, que surge de la posibilidad que da la lengua de ser apropiada por los hablantes

³² MONTERO, S., “El análisis del discurso y el problema del sujeto de la enunciación”, *op. cit.*, p. 5.

³³ BENVENISTE, Émile, *Problemas de lingüística general* (t. I), México, Siglo XXI, 1982, pp. 179-187.

particulares, es un objeto central de estudio para esta corriente de la lingüística. De hecho, la instancia de enunciación crea y es modelada por el contexto. Y el contexto no vale por sí mismo sino que está en interacción constante con la enunciación. Es a través del lenguaje que nos relacionamos con otros, no hay otra manera, y este lenguaje es parte constituyente de las interacciones y estructuras. En este sentido, es necesario aclarar que Bourdieu sostiene que el *habitus* no se incorpora a través del lenguaje mientras que para la antropóloga lingüística Laura Ahearn, por ejemplo, el lenguaje es una parte constituyente de este.³⁴ Adhiero aquí a este último punto de vista que es, además, el que permite esta integración de niveles del marco teórico.

En la audiencia pública, la apropiación del lenguaje, o su puesta en funcionamiento, se llevó a cabo de manera distinta según el capital de los hablantes. En particular, como sostiene Bourdieu en *Qué significa hablar*, el capital lingüístico no está distribuido de la misma manera para todos. Más aún, en los discursos de los distintos participantes se observan las huellas de sus capitales y, de manera general, se podrían distinguir dos grupos de discursos: los de los dominados y los de los dominantes.³⁵ En el primer grupo se encontrarían los discursos de aquellos que, sin capital académico suficiente, se vieron afectados por las reformas propuestas. Dentro de este grupo, por otro motivo, se encuentran los discursos de los estudiantes, quienes no tienen posibilidades de incidir de manera directa en las políticas educativas. De otra parte, los discursos de quienes detentan capital académico suficiente, entre ellos, miembros actuales o pasados de la gestión, titulares de cátedra que apoyan a la gestión y profesores con muchos años de antigüedad, mostraron estrategias basadas en la necesidad técnica de la reforma, en su obligatoriedad de acuerdo con los constreñimientos normativos y en razón de los compromisos asumidos en instancias extrafacultad.³⁶

³⁴ AHEARN, L., *op. cit.*, pp. 265 y ss.

³⁵ BOURDIEU, P., *¿Qué significa hablar?*, 3ª ed., Madrid, Akal, 2001, pp. 100 y ss.

³⁶ No puedo presentar aquí, por razones de espacio, el análisis de todos los discursos. Pero es notable cómo los profesores y estudiantes, a nivel de lo enunciado, establecían su adhesión o rechazo al plan y con qué argumentos. Típicamente, los docentes que lo apoyaban esgrimían razones de necesidad técnica insalvable o referían a aspectos académicos neutrales, mientras que los que rechazaban el anteproyecto lo hacían mostrando lo arbitrario de cualquier plan, y esta arbitrariedad, a su vez, era explicada

En total, participaron de la audiencia pública 71 miembros de la facultad de los cuales 42 pertenecían al claustro docente, 24 eran estudiantes, 4 lo hicieron en carácter de graduados y 1 en su rol de no docente.³⁷ La posesión de diferentes capitales lingüísticos –aunque también académicos– puede explicar la mucho mayor participación docente en relación con los estudiantes, tanto en términos cuantitativos como proporcionales respecto de sus claustros. Esta suposición se ve reforzada si se observa que los estudiantes que participaron en la audiencia pertenecían en su totalidad a una agrupación estudiantil o bien estaban vinculados a alguna. En sus discursos se encuentra, justamente, un léxico que muestra esta pertenencia así como estrategias ligadas a la socialización en la militancia universitaria estudiantil. Es, precisamente, esta socialización la que les provee de herramientas para afrontar un evento como la audiencia, que requiere, entre otras cosas, la habilidad de hablar en público sobre un tema que generó disputas. Por su parte, los docentes que participaron tienen, salvo dos excepciones, más de 45 años y, salvo por dos participantes que ostentaban el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos, 33 eran Titulares y 7 Adjuntos, además de haber sido, en muchos casos, exmiembros de la gestión o exconsejeros docentes así como parte de institutos de investigación de la facultad. Es decir, se trata de profesores que han acumulado capital académico, que ostentan los cargos más altos y que tienen mucha antigüedad en la Facultad de Derecho. La baja participación de graduados y no docentes es también un indicador de quiénes cuentan con el capital, y ven comprometidos sus intereses, en mayor medida en una instancia de recontextualización del conocimiento como la estudiada.

Si, como se dijera, los contextos no valen por sí mismos sino que se sostienen, y modifican, a partir del uso del lenguaje, en el caso de la audiencia pública esto se puede observar en concretos ejemplos. A partir de la convocatoria realizada por el Decano, la audiencia pública se llevó a cabo el 3 de diciembre de 2013, en el salón de actos de la Facultad de Derecho, en un momento en que la mayoría de los cursos habían

en términos meramente políticos. En este sentido, por ejemplo, los términos “político”, “política” o “ideología” solo aparecieron en los discursos de quienes se oponían a la reforma o a la manera en que se planteó la discusión.

³⁷ Este número no coincide con lo publicado por la facultad en su página web porque hubo ausentes. No obstante, surge de la grabación y publicación de videos en Youtube.

finalizado. Fue grabada por orden de las autoridades y los videos subidos al sitio web www.youtube.com.³⁸ El salón empleado fue el de mayor importancia de la facultad, con una distribución similar a un teatro: butacas dispuestas frente a un escenario elevado y, sobre el costado derecho de este, un atril con micrófono. Es de destacar que este salón es uno de los que está en mejores condiciones edilicias, tiene menos de diez años y cuenta con recursos técnicos como iluminación, equipo de sonido y cañón proyector. Se utiliza para conferencias, elecciones de Decano y defensas de tesis de posgrado. En el atril con micrófono se ubicaron los participantes, que contaron con cinco minutos para su exposición. Además, durante la audiencia, se dispuso de una mesa en el escenario para el secretario y dos asistentes que mantuvieron el orden de esta. La audiencia se extendió desde las 9 hasta las 17.30. La convocatoria requería de la presentación previa de la ponencia y de la demostración de interés suficiente para participar. Todos estos aspectos fueron parte del intento de otorgar jerarquía, rigidez y ritualismo al evento y, con ello, se intentó garantizar el control de lo que en este sucedería.

Es importante señalar respecto de las características de la audiencia al menos dos cuestiones. En primer lugar, que el marco interpretativo propuesto por las autoridades es el de una “audiencia pública”, que se inscribe en la reciente costumbre de la Corte Suprema de la Nación, luego adoptada en el marco del proyecto de reforma del Código Civil, de convocar a audiencias para escuchar a los ciudadanos potencialmente afectados e interesados en hacer escuchar su voz. Pero, además, la audiencia supone una asimetría de las partes puesto que una autoridad es la que escucha y pone las condiciones, y no necesariamente responde en el momento, aunque puede hacerlo. Esta forma es diferente de otra más habitual en el ámbito universitario de gestión pública: las asambleas o reuniones extraordinarias de consejos directivos y superiores, que suponen la instancia democrática corriente. En segundo lugar, la audiencia, a pesar de ser un espacio de enunciación básicamente monologal y altamente reglamentado, se convirtió en una instancia en la que se produjeron interacciones entre sus participantes.

³⁸ Disponible [en línea] <http://www.fder.unr.edu.ar/academica/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=14> [consulta: 11-4-2015].

El contexto de formalidad, las restricciones de tiempo y de presentación previa de un documento fueron contenidos por muchos de los participantes que no estaban de acuerdo con la reforma. En otro lugar se ha mostrado cómo esta discusión es de tipo metapragmática y afecta la manera de interpretar lo que está sucediendo.³⁹ De hecho, en un contexto de formalidad, pero también de un carácter inusual, los participantes discutieron, criticaron e intentaron modificar el marco metapragmático que las autoridades habían impuesto. Los participantes utilizaron dos formas de impugnación al marco impuesto, estructurado al máximo y muy rígido, e incluso a la calificación de “ponencia” de las presentaciones, que evoca espacios académicos en los que no suele haber polémica explícita pero que, además, implica un acto de habla dirigido a pares.⁴⁰ La primera, como señalé, es la manera en que se intenta discutir y negociar explícitamente el contexto a partir de las alusiones directas, en los discursos de los docentes y estudiantes que no acordaban con el proyecto, a la manera en que se convocó, al carácter de la convocatoria, al origen de esta y a las restricciones mencionadas. La segunda, a partir de las interacciones a través del uso de citas indirectas, negaciones polémicas e intentos de establecer diálogos a partir de contestaciones explícitas. Sin embargo, las citas, las negaciones y la referencia a discursos ajenos se observa de manera asimétrica: se dan mayoritariamente entre profesores que coinciden en su postura. En el caso de los profesores que se oponen a la reforma, citan y contestan a los que están a favor pero, a la inversa, esto sucede solo en cuatro casos. Respecto de los estudiantes, citan y contestan a docentes, solo se citan entre ellos cuando están de acuerdo pero, salvo en tres casos, los docentes no refieren a

³⁹ PEZZETTA, Silvina, “La enseñanza del Derecho y la disputa sobre el plan de estudios. Discursos sobre el currículum legítimo”, en prensa.

⁴⁰ En este sentido, y será objeto de otro trabajo, una de las dimensiones discursivas a analizar sería la construcción del destinatario. Si fuera una ponencia, el destinatario es un par especialista o interesado en el área de que se trate. En cambio, en una audiencia de esta naturaleza, más que ponencia que recurre a la explicación o descripción, de lo que se trata es de argumentar. Pero, además, el público de la audiencia estaba constituido por todos los claustros. No obstante, los destinatarios en general eran: las autoridades o los pares en el caso de los docentes. Los estudiantes, en los discursos docentes, eran paradesinatarios o mencionados simplemente como terceros a los que había que: educar, ayudar, contener, auxiliar, orientar.

sus discursos. Estos aspectos son indicadores de las tensiones y de cómo la audiencia puede ser pensada como un todo con un impacto que afectó el proyecto original. En efecto, como se dijera, de las 42 asignaturas planeadas se pasó a 49 y se agregaron nuevos ciclos de formación disciplinar.⁴¹

En el siguiente apartado, luego de estas consideraciones generales, ofreceré un análisis detallado del discurso del Decano, quien abrió el evento, y de dos docentes que presentaron sus ponencias a continuación de él. En todos los casos, se trata de discursos que representan las estrategias de agentes que ocupan distintas posiciones y tienen distintos capitales. El Decano es quien presentó el proyecto y ostenta diversas formas de capital académico (antigüedad, cargo más alto de gestión, titular de una materia de grado, profesor en el posgrado). Los docentes ocupan dos posiciones contrapuestas: de una parte, el profesor Miguel Ángel Ciuro Caldani, con casi 70 años, es poseedor de diversas formas de capital académico pero, además, de capital científico: era titular de distintas materias, director de un centro de investigaciones de la facultad, profesor de los posgrados, exmiembro del consejo directivo y, además, investigador de Conicet, también apoyó distintas gestiones oficialistas; por otro lado, la profesora Matilde Bruera, de más de 50 años, es una profesora titular pero alineada tradicionalmente con la oposición y al pensamiento de la escuela crítica, en ese momento era parte del Poder Judicial de la Nación y es reconocida por distintos grupos de derechos humanos por su aporte en la materia. Por ello, sus estrategias serán distintas a las del Decano y del otro profesor seleccionado. Consecuentemente, utilizarán distintos recursos en cuanto a la construcción del sujeto discursivo y la presentación de otras voces en sus discursos. En este sentido, además, se observarán algunas cuestiones referidas al nivel de lo enunciado, que serán analizadas críticamente a partir de las categorías de Bourdieu y Bernstein. Por último, es preciso decir que la transcripción de los discursos se hizo siguiendo una versión levemente modificada de la propuesta contenida en Teun van Dijk que es, a su

⁴¹ Esta reconstrucción surge del análisis del corpus completo que aquí, por razones de espacio, no se presenta. Las materias que se agregaron son las que solicitaron los miembros con mayor capital académico. Es objeto de otro trabajo analizar este aspecto.

vez, la que presentara Gail Jefferson.⁴² El empleo de estas reglas obedece al deseo de representar algunos rasgos prosódicos, superposiciones, pausas y meta comentarios sobre los discursos de los participantes. A pesar del intento de recuperar con fidelidad la forma de generar sentido, no existe forma de transcripción perfecta y aquí utilizo la que pareció más adecuada para el objetivo propuesto.

4.2. DISCURSOS SOBRE EL CURRÍCULUM LEGÍTIMO. ENTRE LA NECESIDAD LEGAL, LA DESDRAMATIZACIÓN Y LA POLÍTICA

Los aportes que hacen las teorías enunciativas para la comprensión de los discursos como productos de la enunciación son muy importantes puesto que es la significancia semántica, no semiótica, la que está en juego en este trabajo. Dado que la lingüística de la enunciación se interesa por la forma en que la lengua es apropiada por un sujeto, tendrá como uno de sus objetivos centrales buscar las huellas del acto en el producto: las marcas de la enunciación y su locutor en el enunciado. Esto es lo que se ha denominado el estudio de la subjetividad en el lenguaje. Esta aparece bajo tres formas: la inscripción de la persona en el texto, la modalización y los rasgos polifónicos. Uno de los aspectos claves en la imagen de la construcción del sujeto discursivo es cómo la persona se hace presente en su texto. El hablante tiene distintas posibilidades de apropiación, y cada una de ellas tiene implicancias en la imagen que proyecta y que intenta que sea reconocida por los destinatarios. En este

⁴² VAN DIJK, T. (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2000, pp. 441-444. La versión modificada es la siguiente:

Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones.

Dos puntos: indican alargamiento de la sílaba previa

Símbolos de grado^o Suavidad o amplitud disminuida de las emisiones incluidas.

MAYÚSCULAS: mayor volumen de emisión o fragmentos de emisión

Subrayado: énfasis mayor en la emisión del hablante.

Punto entre paréntesis (.): pausa de una décima de segundo.

Números entre paréntesis (1.7): Segundos y décimas de segundos entre turnos de los hablantes o dentro de un mismo turno.

((Doble paréntesis)) * *: aclaraciones, descripciones que no son emisiones transcritas.

Paréntesis incluyendo una (x): Detención repentina o vacilación por parte del hablante.

Indicadores de respiración: un punto seguido por marcas hh representan una inhalación; hh solas representan exhalación.

sentido, como en seguida veremos, los efectos de presentarse utilizando la primera persona, la segunda o la tercera (del singular o plural) son muy diferentes. En relación con la modalización,⁴³ aquí se observará tanto la aparición de modalidades de la enunciación, es decir, que afectan a la relación enunciador-enunciario, como del enunciado. Un discurso oral suele estar más modalizado que uno escrito pero, más allá de esta generalidad, las modalidades son huellas de las actitudes tanto axiológicas como epistemológicas así como maneras de moderar o suavizar el discurso. Por último, la polifonía⁴⁴ es un rasgo presente en todo discurso dado que en este encontramos distintas voces puestas en escena por el sujeto de la enunciación. Estas voces pueden aparecer en forma de discursos referidos o bien ser el producto del desdoblamiento del locutor, como en los casos de la ironía. Estas tres formas de aparición de la subjetividad serán desarrolladas a medida que se analicen los discursos seleccionados.

Ahora bien, debido a que la apropiación individual de la lengua por parte de un locutor genera que anuncie su posición a través de índices específicos y procesos secundarios, lo que a su vez implica que constituye un alocutario en ese mismo acto, estos índices deben ser revisados en los casos seleccionados. Los índices más evidentes son los deícticos de persona que, en su forma de pronombres personales, resultan más accesibles al análisis. Entonces, la inscripción del Decano y los dos profesores, en

⁴³ Hay dos opciones para referirse a un referente cualquiera: la objetiva -en la que el sujeto de la enunciación intenta borrarse- o la subjetiva, en la que aparece la opinión del sujeto de la enunciación. Los subjetivemas son formas léxicas o prosódicas que muestran este punto de vista del sujeto de la enunciación. Una huella mínima la representan los verbos o tiempos verbales, sustantivos, adverbios y adjetivos disponibles que portan ya con una carga evaluativa, sea esta axiológica o lógica, por ejemplo. Pero, además, las modalidades son tipos de subjetivemas específicos que indican la relación que el sujeto de la enunciación establece con el enunciario, con el enunciado o con el mensaje. Las principales modalidades son las lógicas (verdad, falsedad, probabilidad) y las apreciativas. Respecto de las modalidades sigo especialmente a MAINGUENEAU, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1980, pp. 125-144.

⁴⁴ Sobre polifonía ver DUCROT, O., *op. cit.* Como ejemplo de análisis concreto ver ESCRIBANO HERNÁNDEZ, Asunción, "Usos lingüísticos polifónicos en el discurso sobre el terrorismo de Zapatero y Rajoy", en *Espacios Públicos*, nro. 23, vol. 11, diciembre, 2008, pp. 213-225.

tanto que locutores que se enuncian en sus propios discursos, puede relevarse revisando la forma en que se constituyen en sujetos discursivos y activan, o no, su subjetividad en el texto. La autopresentación puede hacerse tanto a través del uso de la primera persona del singular como de la segunda y tercera pero, además, también se puede elegir la primera del plural. En cada caso se genera un efecto distinto, como se dijera, que debe interpretarse contextualmente.⁴⁵ Es posible, por último, que el hablante no aparezca en su texto produciendo, así, un efecto de objetividad, ya que el centro de su discurso será aquello a lo que refiere. Este es el caso típico del discurso científico, por ejemplo. En los discursos seleccionados se observará que las presentaciones de la persona difieren.

El Decano, que abrió la audiencia con su discurso leído, se inscribe en su texto a partir del uso de la primera persona del singular y del plural, empleando esta última opción en mayor número de ocasiones. La apertura de su discurso comienza con un verbo en primera persona e instaurando como alocutarios a todos los miembros de la facultad. Sin embargo, enseguida pasará al uso de la primera persona del plural con distinta extensión:

El 15 de agosto pasado, en el marco de una reunión del claustro docente, y poco después de su ingreso al Consejo Directivo, presenté un anteproyecto de reforma del plan de estudios. En esa oportunidad terminé mi breve exposición asegurándoles que se trataba de un anteproyecto, que deseábamos que fuera sometido a todas las observaciones, aportes y críticas por parte de todos los claustros. Han pasado poco más de tres meses en los que recibimos aportes muy valiosos de los integrantes de los distintos claustros. A partir de esas opiniones y de nuestra propia relectura del anteproyecto, hemos advertido errores de forma y de fondo, detectamos déficits en la presentación y concreción de ciertos objetivos propuestos, nos hemos alertado por posibles desequilibrios, se dan-se han cuestionado incorporaciones y omisiones, etcétera. (1)Todo suma. Además de estar sometido a discusión también en el Consejo Directivo donde participan todos los claustros creí conveniente generar un espacio de discusión pública de nuestras opiniones en una instancia que nos movilizara aún más respecto de un tema

⁴⁵ CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, H. y A. TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, op. cit., cap. 5.

*tan significativo para la vida académica de nuestra facultad. *Recordemos que hace treinta años se aprobó el último Plan de Estudios con algunas reformas posteriores pero nunca más hubo una reforma integral del Plan de Estudios* ((*levanta la vista del papel, acomoda el micrófono, eleva el tono, voz grave*)) (2). .hh Obviamente reitero el agradecimiento de esta convocatoria y: por supuesto no va a ser la única actividad ni la última actividad que vamos a tener antes de que sometamos definitivamente a discusión, cuando sea necesario, al Consejo Directivo.*

Debido a las tensiones en torno al anteproyecto, el Decano dedica la primera parte del discurso a presentar razones por las cuales tenía lugar la audiencia pública. La manera de hacerlo es a partir de una aparición expresa en su discurso del uso de la primera persona, lo que implica asumir explícita y directamente la carga de lo que se dice. En este caso, se trata de tomar responsabilidad por la convocatoria a la audiencia y cumplir así con la promesa realizada de abrir el debate. Tres verbos muestran esto *-presenté, terminé, asegurándoles-*, pero este último tiene mayor carga subjetiva por tratarse de la asunción de un compromiso explícito. A continuación, no obstante, aparecerá la primera persona del plural con distintas extensiones. Los primeros usos *-deseábamos, recibimos, nuestra, hemos advertido, detectado, nos hemos alertado-* implican la aparición de la subjetividad pero a partir de un colectivo que sirve para construir su imagen a partir del grupo con el que compartió la presentación del anteproyecto y sus devenires. Esta es una manera de diluir su responsabilidad en un grupo que es el que tomaría las decisiones. Nótese también que aclara que no solo los *"aportes muy valiosos"* fueron útiles para detectar errores sino que también lo fue la propia relectura. De esta manera, resta importancia a lo que valoró en primer lugar.

A continuación del uso de la primera persona del plural se vuelve a encontrar la primera del singular en *"creí conveniente generar un espacio de exposición pública de nuestras opiniones"* y luego una vuelta a la primera del plural pero esta vez con otro sentido. En primer lugar, es importante mostrar que el verbo *creer* es uno de los denominados verbos modales. Pero, el fenómeno de la modalización que aquí interesa no se apega simplemente a una teoría gramatical sino que analiza las distintas maneras que adquieren en el discurso las elecciones léxicas y prosódicas

que marcan la subjetividad del hablante. En particular, *creí* es un empleo de un verbo que muestra una modalidad epistemológica pero, además, este tiene la característica de no ser asertivo y, por lo tanto, suaviza las tensiones y sirve para generar menos conflicto en la relación con los alocutarios. En esta misma línea estratégica, el uso del plural en el resto del fragmento tiene carácter de inclusión máxima (enunciador + enunciatarios) y se emplea para acercarse a las partes. Sobre el final del fragmento, aparece de nuevo la primera persona –*reitero el agradecimiento de esta convocatoria*– en una muestra de cortesía con la que se busca reforzar la dimensión fáctica que, además, es acentuada con el adverbio *obviamente*. Esto aun cuando la convocatoria la haya realizado personalmente y no hubiera agradecido previamente la participación en la audiencia.

A continuación, el Decano empleará la primera persona del singular, designando discursivamente como enunciatarios a los estudiantes. Tanto la primera persona del singular, como la poca presencia de modalización que atenúe los enunciados, el uso de expresiones cristalizadas –algunas propias del mundo jurídico– y el recurso de un nosotros excluyente, además de los rasgos polifónicos, muestran la tensión, el conflicto y una estrategia basada en el argumento de la necesidad y el capital académico que se constituye en garante epistémico de la propuesta de reforma:

Ehh, por lo demás y sin volver sobre cuestiones del Anteproyecto por todos conocidas, desearía insistir sobre un par de cuestiones que entiendo que son centrales. La primera de ellas es insistir con firmeza en que el núcleo básico de cualquier reforma debe pasar por la asunción de un cambio vertiginoso de todo conocimiento científico y consecuentemente en la se-en el énfasis en aprender a aprender, que esta es la consigna de hoy. En aprender los institutos jurídicos fundamentales, en desarrollar competencias propias del razonamiento jurídico, en estar predispuestos y convencidos de la necesidad de la capacitación permanente. Resulta fundamental como claustros involucrados en el devenir académico que nos respondamos de manera responsable la pregunta: ¿qué estudiar?, ¿qué enseñar? y ¿qué aprender?

Aquí observamos el uso de la primera persona del singular y una distancia mínima entre el sujeto discursivo y el enunciado. Curiosamente,

utiliza la modalización atenuadora *-desearía-* pero luego emplea un verbo de tensión máxima *-insistir-* para enumerar *-de nuevo modalizadas por entiendo-* lo que denomina *cuestiones centrales*. Para hacerlo vuelve a utilizar la primera persona del verbo insistir *-vuelvo a insistir-*, reforzando y anunciando su propia enunciación a partir del uso de la cita. Seguidamente establecerá el argumento central sobre el que construirá su discurso: la base de la discusión del plan de estudios es el conocimiento científico. En breve veremos cómo esta base será discutida por la profesora Bruera, pero aquí mismo adelanto que las estrategias de los que apoyaban la reforma centraban sus argumentos en razones científicas y de cambio de la realidad social. Ahora bien, ¿quién es el enunciatario de este fragmento? Tanto la expresión cristalizada *aprender a aprender* como el enunciado siguiente en que el sujeto discursivo no aparece *-en aprender los institutos jurídicos fundamentales, en desarrollar las competencias propias del razonamiento jurídico, en estar predispuestos y convencidos de la necesidad de la capacitación permanente-* se observa que son los estudiantes los destinatarios. Así, ellos son los que deben realizar esas acciones: *aprender, desarrollar competencias propias del razonamiento jurídico, estar predispuestos y convencidos de la necesidad de la capacitación permanente*. Esta sección del discurso destinada a los estudiantes continúa de la siguiente manera:

*En segundo lugar deseo transmitirles mi convicción del error que significa pretender que el plan de estudios, en tanto representativo de un diseño curricular, tenga la pretensión de conseguir un producto terminado (*Levanta la vista del papel y mira fijo a alguien del auditorio*). *Vale decir, es un tránsito en el-en el-al conocimiento. Esto no se termina nunca eh y todos los que tenemos algunos años en esto sabemos exactamente. Baste recordar que eh algunos de los que estamos acá estudiamos el Código Civil y el Código de Comercio hace 30 años o más de 30 años y hoy estamos frente a una reforma sustancial*. Como tantas otras cuestiones. (3). En segundo lugar deseo transmitirles mis convicciones, perdón, desde mi perspectiva tal pretensión, o sea la pretensión de que sea un producto acabado significaría la muerte misma de un currículum moderno. La realidad es tan cambiante. Las circunstancias culturales, sociales, políticas y económicas del país y de la región son tan diversas que el plan de estudios, al*

igual que cualquier otro producto normativo, vivirá más allá de su letra y aun de la voluntad de sus redactores.

El concepto de polifonía⁴⁶ sirve para comprender que en todos los discursos circulan otras voces además de las del sujeto de la enunciación y que la unicidad del sujeto hablante es una ilusión. Una de las tantas formas de polifonía es la de la negación. En este caso, en la primera parte de este fragmento, modalizado de manera contradictoria con el uso de la primera persona del singular *-desearía, mi convicción-*, se señala el error de un enunciador nuevo en el discurso que sostiene el punto de vista negado: *que el plan de estudios puede ser un producto terminado*. Se trata de una negación polémica, en la que el sujeto discursivo introduce otro punto de vista que desacredita. En este caso, la desacreditación adopta una forma muy fuerte a partir del uso de una figura retórica: *la pretensión de que sea un producto acabado significaría la muerte del currículum moderno*. De esta manera, quien sostiene el punto de vista negado estaría apoyando una forma arcaica de recontextualización del conocimiento, a diferencia de una propuesta moderna como la presentada por el Decano. El empleo del nosotros excluyente, es decir, un nosotros que incluye al sujeto de la enunciación y a sus iguales *-los profesores-* pero que deja de lado a los estudiantes, muestra que son ellos los enunciatarios: *todos los que tenemos algunos años en esto sabemos, baste recordar que algunos de los que estamos acá estudiamos el Código Civil y el Código de Comercio hace 30 años, o más de 30 años, y hoy estamos frente a una reforma sustancial*. Luego, por medio del empleo de un léxico y expresiones cristalizadas de carácter jurídico *-producto normativo, vivirá más allá de su letra y aun de la voluntad de sus redactores-* aparece una estrategia ligada

⁴⁶ Polifonía es un concepto que se le debe a Bajtín y que luego fue tomado por Ducrot y otros autores para mostrar cómo el sujeto hablante no es único sino que, en un mismo discurso, aparecen distintas voces que se ponen en escena con diferentes efectos de sentido. Es uno de los aspectos más trabajados en análisis del discurso y otras formas afines de estudio del lenguaje en uso o en contexto. Para ver, por ejemplo, cómo analizar la polifonía en textos periodísticos: ROMANO, María Belén, “La polifonía y su incidencia en las representaciones del escándalo político en prensa escrita argentina”, en *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza, Editorial FFyL, UNCuyo, disponible [en línea] <<https://www.yumpu.com/es/document/view/18539065/maria-belen-romano>> [consulta: 10-5-2016].

a la desdramatización de la modificación del plan de estudios. Es decir, el plan de estudios no puede, ni es, algo acabado, sino que irá cambiando y será incluso distinto de lo que pensaron los redactores.

En la sección que continúa, los enunciatarios son los profesores, a quienes se dirige de una manera más objetiva, es decir, sin inscribirse en su discurso y utilizando una manera impersonal de construcción del mensaje, sin modalización y sin que existan indicios de tensión sino solo un llamado al compromiso efectuado de manera indirecta y cortes:

*Para esta inevitable, sana y bienvenida dinámica, lo más importante es ((tartamudea, incomprensible)) (*levanta la vista del papel y mira a la audiencia en general*) *dentro de lo más importante está el cuerpo docente y lo que el cuerpo docente asuma como compromiso de cambio cultural* necesario para un cambio de esta naturaleza. Un cuerpo docente dispuesto al desafío de recrear constantemente el contenido y el método de la enseñanza.*

La última sección del discurso del Decano vuelve a mostrar rasgos polifónicos a través de la intertextualidad⁴⁷ que, en este caso, tiene que ver con los discursos pedagógicos y la teoría del currículum oculto. En esta ocasión se observará cómo esta referencia a la pedagogía será refutada desde una estrategia ligada al rol social de la universidad pública en la que se encuentra enmarcada la Facultad de Derecho. En este último fragmento aparecen además las huellas de una subjetividad construida a partir de la primera persona del plural pero incluyente, es decir, una que acerca a enunciadador y enunciatario en la pretensión de generar consenso y cohesión a partir de la idea de formar parte de un colectivo. Además, en este fragmento aparecen la mayor cantidad de subjetivemas, es decir, de elementos léxicos cargados de subjetividad, que sirven para mostrar las actitudes, apreciativas mayormente, del sujeto discursivo. En este sentido se apelará a términos como *democracia, respeto y pluralismo de ideas*. Pero, a la vez, la forma de finalizar la sección es con un recordatorio de la responsabilidad social en el que aparece el vocablo *pueblo*

⁴⁷ La polifonía toma distintas formas: enunciados referidos, contaminación de voces, citas, empleo de refranes, ecos e intertextualidad, entre otras formas. La intertextualidad es la inclusión de un texto en otro de manera más o menos explícita. En este caso, se trata de textos pedagógicos que aparecen aludidos en el discurso del Decano.

en dos oportunidades rompiendo la isotopía estilística de este discurso, más ligada a una pretensión de neutralidad que, incluso, incorporaba voces ecoicas del mundo del comercio (*producto terminado, valor agregado*):

*((*Inhala*)) *Para* finalizar, y vinculado con lo anterior, se habla mucho del currículum oculto, todo aquello que la institución educativa transmite a menudo sin conciencia de ello y no figura en los programas oficiales. Dado que hay una visión negativa de ese currículum oculto, pero al propio tiempo uno-urge destacar una mirada positiva, aquella que advierte que el currículum oculto, la transmisión de normas, valores y creencias que acompañan los contenidos educativos formales y a las interacciones sociales en el seno de nuestras instituciones. Entre otros valores de la universidad pública (comienza con patinado de pronunciación de las primeras letras) no es menor la vida o, mejor dicho, la vivencia de la democracia. En nuestras aulas alberga el pluralismo de ideas y aprendemos a respetar las opiniones divergentes. En nuestra casa cada claustro tiene un espacio de poder y participa en el cogobierno. Este currículum oculto es un aporte inestimable de la universidad pública a la -- a la res pública ((*levanta la vista del papel*)) *No nos olvidemos además que como universitarios de la universidad pública tenemos un compromiso social agravado. La universidad pública es sostenida por el pueblo, por todo el pueblo, por los que vienen y por los que no vienen a la universidad. En consecuencia nos compromete aún más como universitarios de* la universidad pública.*

El cierre de este discurso estará marcado por otro rasgo polifónico: la cita. Se trata de una cita directa de un enunciado proferido por Ricardo Alfonsín sobre la democracia, *Recuperamos la democracia, ahora necesitamos demócratas*. Las citas pueden adquirir distintas funciones y, en este caso, se trata de una manera de inscribir el discurso en una línea política que se destaca por sostener la democracia como principio rector. Esto permite construir una imagen del sujeto discursivo ligada a las decisiones tomadas a partir de la deliberación democrática que puede oponer a las otras que aparezcan en la audiencia y que, debido al desarrollo de los hechos, podía prever como críticas del intento de reformar el plan de estudios sin la apertura de instancias democráticas de diálogo suficientes.

Ahora bien, a continuación del discurso del Decano el siguiente participante de la audiencia fue el profesor Ciuro Caldani. En su discurso

se encontrará abundante uso de la primera persona del singular en una estrategia distinta de la que se analizó. El uso de la primera persona del singular en la esfera pública conlleva riesgos por la exposición, implica tomar responsabilidad por el enunciado pero, además, es una forma de imponerse a los demás, como señalan Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls. Por ello, inscribir la subjetividad en el discurso de esta forma es propio de quienes se sienten cómodos y cuentan con el capital suficiente para hacerlo. En este caso, se trata de alguien con un gran capital académico y científico –es profesor de Filosofía del Derecho, entre otras asignaturas– y con esos elementos va construyendo su imagen discursiva:

Ehhmm Buenos días, muchas gracias por la atención. El señor Decano ha dicho bastante de lo que yo pensaba decir de modo que voy a tratar de referir lo que no ha dicho. Eh, en primer lugar, quisiera recordarles, que: eh, como le gustaría decir a mi querido Heráclito: “nunca tenemos el mismo plan”. Nunca vivimos el mismo plan, nunca nos bañamos dos veces en el mismo río. De modo que lo que hoy pensamos es si vamos o no a formalizar un cambio de plan. El plan va cambiando permanentemente ehhh Quisiera decir que para elaborar una norma se necesita una estrategia, y una estrategia pedagógica y jurídica, y se necesita, como diría Gény, tener en cuenta lo dado, tener en cuenta lo que tenemos, y por eso es tan importante contar con esta audiencia.

En esta primera sección del discurso aparece ya la primera persona del singular y de una manera que muestra fortaleza en su presentación a la vez que adhesión a la autoridad. Esto lo logra a partir del enunciado *el señor Decano ha dicho bastante de lo que yo pensaba decir*, aunque no cite qué de todo lo dicho es lo que coincide con lo que había planeado enunciar. De esta forma, su discurso se inscribe en lo dicho, mostrando interacción en un ámbito en que esta no era esperada y, además, muestra cómo el sujeto discursivo elige ubicarse dentro del campo de los dominantes. Luego aparecerán citas en una polifonía acorde con la estrategia de hacer uso de su capital académico y científico. La cita indirecta libre, muy creativa, a Heráclito, le permite continuar con el argumento de que el cambio del plan de estudios no es en realidad algo que vaya a alterar realmente la situación existente en la facultad. Además, la cita a Heráclito le permite afirmar su imagen de profesor y trazar su estrategia a partir

de la posesión del capital académico y científico consecuentes. Por otro lado, la cita indirecta libre a Gény funciona como argumento de autoridad y como forma indirecta de referirse a su posición respecto del valor de la audiencia, un valor ligado a una cuestión de naturaleza epistémica más que una apreciación de su carácter democrático, por ejemplo. En este sentido, tanto este profesor como los que forman parte del grupo dominante empezarán sus discursos haciendo referencia a la audiencia de manera laudatoria y remarcando el carácter de extraordinaria y supererogatoria de esta.

En lo que sigue del discurso, este docente, como el Decano y muchos otros participantes, leyó lo que denominó su *presentación* y lo hizo alegando que deseaba respetar el tiempo. La lectura imprime otra prosodia y, además, genera mayor cohesión y complejidad léxica. Es precisamente a partir de la lectura que se observará mayor precisión y formalidad en el discurso pero no por eso desaparece la subjetividad. Notablemente, empleará hasta el final, con una sola excepción, la primera persona del singular, pero modalizada a partir del uso de verbos que muestran su graduación epistemológica y apreciativa, siempre en versiones atenuadoras. Su discurso es, además, dirigido en general a aspectos pequeños del anteproyecto de reforma tales como cuestiones referidas a contenidos mínimos, nombres de asignaturas e incorporación de ciclos especiales. Se trata de un discurso parecido a un dictamen orientado a evaluar aspectos técnicos pero en el que su autor inscribe su persona con un tono ambivalente que por momentos le sirve para morigerar sus puntos de vista. Además, el comienzo del texto que leyó está también dirigido a sentar su posición respecto del anteproyecto:

Comparto los lineamientos generales de la propuesta y estimo que es de gran beneficio pensar periódicamente el plan de estudios. Evalúo muy positivamente la convocatoria a la audiencia pública. Considero que en lugar de referirse en 2.b a “resolver problemas jurídicos complejos” sería más apropiado expresar “resolver la complejidad de los problemas jurídicos”, porque todos los problemas jurídicos son complejos. Estimo que con mayor adecuación a las posibilidades académicas de dictado real sería conveniente referirse a nueve períodos docentes y a asignaturas a dictarse en períodos del primer y segundo semestres. Considero que sería apropiado mantener con carácter común una asignatura

que tratara de sociología y la sociología del derecho. Estimo que sería apropiado introducir con carácter común una asignatura autónoma referida al derecho de la seguridad social superadora de la generalización derecho social-del derecho social, del derecho de la previsión social y del derecho de la asistencia social, sobre todo atendiendo a que la consideración jurídica a la seguridad social da una formación profunda llamada a mostrar a todos los abogados aspectos de lo jurídico que superan la formación individualista capitalista. Considero que sería conveniente dar la posibilidad general de formación en nuevas comprensiones transversales llamadas a enriquecer los despliegues tradicionales con más atención a los derechos humanos, como el derecho de la salud y el bioderecho, el derecho de la ciencia y el arte y el derecho de la educación. Nuestra facultad tiene valiosos equipos docentes capacitados al respecto.

En este fragmento se observa la utilización de verbos que muestran una modalidad epistémica de especulación o falta de certeza absoluta: *estimar, considerar*. La modalidad apreciativa –*evalúo muy positivamente*– se usa solo para referirse a la audiencia. Asimismo, aparecen formas de atenuación en el uso de los verbos en condicional, lo que hace que no se trate de una mera imposición y permite resguardar la imagen de la persona además de emplear una estrategia de cortesía. Ahora bien, en este discurso solo aparecerá una vez la primera persona del plural y es cuando sugiere la incorporación de un ciclo con materias que dictan docentes de sus cátedras. Solo aquí se incluye en un grupo cuando sostiene, como argumento de tal inclusión: *nuestra facultad tiene valiosos equipos docentes capacitados al respecto*. Esta estrategia indirecta y elaborada le permite hacer un pedido sin exponer su imagen. Sin embargo, el hecho de no recurrir a la primera persona del plural marca una presentación y construcción de un sujeto discursivo fuerte, que se hace cargo y que cuenta con autoridad suficiente –en suma, capital simbólico– para no resguardarse en ningún colectivo. Pero, además, es también una estrategia en la que no hay acercamiento entre el enunciador y los enunciatarios sino gran distancia. Finalmente, tres rasgos más se destacan en este discurso. En primer lugar, los pocos subjetivemas presentes. Quizás uno de los más relevantes sea el que se encuentra en la mención a la necesidad de superar la *formación individualista capitalista* (*individualista* sería un subjetivema axiológico crítico). En segundo lugar, se trata de un discurso

altamente técnico y que pretende mostrar cierta neutralidad apreciativa. Por último, es difícil reconocer quiénes serían los enunciatarios, aunque parece tratarse, por las características de tecnicidad y limitación a cuestiones pequeñas y puntuales, de las autoridades.

Finalmente, otro discurso significativo en esta audiencia es el de la profesora Bruera, por su pertenencia al grupo de los dominados. En este discurso se observan más secciones que en los anteriores, cada una de ellas destinadas a distintos argumentos y con la construcción relativamente transparente de sus enunciatarios: las autoridades, los docentes, los estudiantes, todos los miembros de la facultad. Además, se trata de un discurso muy modalizado, tanto en relación con apreciaciones como en cuestiones epistémicas, con muchos rasgos polifónicos y con verbos y actos de habla de tensión. En particular, se verá que la cita de lo dicho por el profesor Ciuro tiene una especial importancia en la construcción de la imagen y en la elaboración de la estrategia. Por último, empleará tanto la primera persona del singular como la primera del plural en un vaivén en que se mostrará más o menos responsable y fuerte respecto de sus enunciados. Se trata en parte de un discurso espontáneo, apoyado en la presentación escrita como en la lectura de algunos fragmentos de esta. Como muchos de los docentes opositores y de los estudiantes, abrió su discurso mostrando su posicionamiento cuestionador de la audiencia pública:

*Bueno, buenos días, gracias a todos. Bueno, voy a tratar de aprovechar al máximo este eh reducido tiempo de exposición. En primer lugar quiero:: decir que eh el cambio de un plan: de estudios es un cambio obviamente importantísimo y muy esperado y que tiene *una larga* (*levanta una mano y hace una seña indicando el paso de mucho tiempo*) historia de debate en esta facultad y eso es lo que reclamamos que se reconozca. Un c – un plan de estudios es un plan de política educativa, y un plan de política educativa necesariamente tiene que ver con una visión, un plan político de país y una visión del mundo. Como en esta facultad es heterogénea y hay muchas formas de pensar, por eso consideramos ((*levantando la mano en gesto indicativo de lugar*)) *que solo puede elaborarse primero haciendo un diagnóstico de por qué nuestra carrera está desfasada* y eso está ausente en lo que se nos ha presentado, un diagnóstico serio, y además la elaboración debe ser absolutamente colectiva justamente para consensuar cuál*

es el plan político de estudio que queremos de aquí en adelante. Recién ahí podemos empezar a hablar de detalles.

A pesar de un inicio marcado por fórmulas de cortesía básicas, a continuación enuncia su disconformidad en primera persona del singular y con una modalización *-tratar-* respecto del tiempo asignado que también denota crítica. Luego, con un verbo de tensión en primera persona *-quiero decir-* expresa su interpretación apreciativa de lo que es un cambio de plan de estudios: *importantísimo* y *muy esperado*. Además, a diferencia de los discursos anteriores, se refiere a la cuestión a partir del debate que genera y aparece un acto de habla que expresa tensión máxima: *eso es lo que reclamamos*. Nótese que este es el primer cambio de primera persona del singular a la del plural. En este caso, se posiciona de manera excluyente conformando un colectivo que todavía no aparece definido. El reclamo es en sí un acto que muestra la tensión y la falta de reconocimiento de alguna situación o derecho que es el origen de este acto de habla. En este mismo fragmento aparecerán luego una serie de subjetivas que proveen el encuadramiento típico de los opositores: la cuestión política. Así, se hará mención de la relación que existe entre un plan de estudios, que es un *plan de política educativa* -por oposición a un concepto ligado a cuestiones científicas o académicas- y continúa, con una repetición poética, señalando que este plan tiene que ver con *un plan político de país y una visión del mundo*. Es decir, coloca la discusión en un marco más amplio que el de la facultad e incorpora otros elementos que mostrarían la contingencia de una discusión que se ha mostrado como técnica y a la que se ha tratado de desdramatizar señalando que no se puede lograr un *producto terminado*. Para incorporar estas críticas usará el nosotros excluyente otra vez *-nuestra, se nos ha presentado, queremos-* y verbos de tensión *-queremos, debe ser-* junto con otro que suaviza la tensión como *consensuar*. Así, pone de manifiesto la existencia de distintos sectores que se encuentran en conflicto.

En la siguiente sección del discurso aparecerá la estrategia de presentación ligada a su capital específico, que es su identidad como profesora de derecho penal con orientación crítica y su trayectoria en la defensa de los derechos humanos. Empezará utilizando la primera persona del plural pero luego seguirá, en una distancia mínima con lo

enunciado, con la primera del singular: *Hay una serie, nosotros advertimos además, que serias contradicciones entre lo que se recita como justificación y lo que se expone como estructura.* Aquí aparecen dos verbos que marcan la actitud: por un lado, *recitar* muestra un desdén a la forma en que se presenta la justificación y, por el otro, *exponer* implica la imposición de una estructura determinada. En el siguiente enunciado reforzará con un adverbio y el uso de la primera persona su estrategia de confrontación y crítica basada en su propio capital:

*Fundamentalmente lo que yo advierto es que se mencionan los derechos humanos en algunas materias pero se desdibuja la esencia de los derechos humanos en el resto de la carrera, por lo menos en las materias en lo cual esa visión es esencial que yo creo que en todas porque la esencia del derecho son los derechos humanos. Justamente los cambios científicos, los cambios en el derecho convencional de los derechos humanos nos obliga a que la esencia de nuestra mirada sea eso. Como bien decía el Dr. Ciuro eh citando a la fla-frase de Heráclito, no nos bañamos siempre en la misma agua, pero si Heráclito viviera, y no se asusten, lo que diría es eh: lo que no puede faltar es el agua ((*vuelve al papel e inhala*)) eh por-por eso digo que la esencia, la esencia de los derechos humanos es la esencia de la visión de toda la carrera.*

Aquí aparece un rasgo polifónico que es la aparición del discurso referido, en este caso, del profesor Ciuro, a la vez que a Heráclito. Lo hace de una manera altamente creativa y, al hacerlo, selecciona a un destinatario de peso al que le disputa en sus propios términos: filósofos. Por eso, además, estamos frente a una negación metalingüística,⁴⁸ recayendo en esta cita mucho del peso argumental de este discurso que establece una confrontación directa y rompe explícitamente con el carácter formal y monologal de la audiencia pública. Así como esta ruptura es constituyente del sentido de este discurso, también es notable que es

⁴⁸ Sobre los tipos de negaciones polémicas, metalingüística y descriptiva, ver GARCÍA NEGRONI, María Marta, “Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística”, en *Ciencias y Letras*, Porto Alegre, nro. 45, 2009. No todas las negaciones son polifónicas: no lo es la negación puramente descriptiva. Pero la negación metalingüística lo es en tanto incorpora un enunciado efectivamente realizado que contradice. La negación polémica también lo es en tanto incorpora el punto de vista de un sujeto discursivo que es contradicho.

uno de los pocos en que se establece como enunciarios a los estudiantes, que, en general, no aparecen o aparecen como parte del mundo referido en lugar de como parte del diálogo yo/tú que constituye toda enunciación. Luego de esta apelación a los estudiantes, se referirá a cuestiones que tienen que ver con su materia, el derecho penal, y señalará una crítica directa a la incorporación de la asignatura “teoría general del proceso”:

...voy a puntualizar en mi materia que es derecho penal. Los penalistas hemos sostenido, y en esto hay un documento del departamento eh por unanimidad, que ha sido entregado al Decano, que el derecho penal y el derecho procesal penal son un sistema único de garantías. Eso es respetar la esencia de los derechos humanos en nuestra carrera y en materia penal. Si nosotros ponemos una materia que sea teoría general del proceso penal, estamos transformando al derecho procesal en una tecnicatura y desdibujamos la particularidad del derecho procesal penal, cuyo eje fundamental es el principio de inocencia. Esto se ve muy grave en el derecho penal y también afecta al derecho procesal. Este es un debate no cerrado en esta facultad y sé que hay quienes piensan distinto, pero por eso no se puede avanzar de un plumazo y generar una teoría general del proceso penal como si el derecho procesal penal fuera equiparable al derecho procesal civil...

Se observa en este fragmento el paso de la primera persona del singular a un nosotros excluyente (ella y los penalistas) a un nosotros incluyente que sirve de estrategia de acercamiento y morigeración, *si nosotros ponemos una materia que sea teoría general*. Y termina esta sección mencionando nuevamente las tensiones entre distintos sectores, encuadrando la situación metalingüísticamente como un debate y mostrando oposición entre procesalistas penales y civiles, haciendo ingresar en su discurso voces ecoicas de aquellos que son, además, quienes más capital académico poseen y que, finalmente, lograron que se aprobara la incorporación de la asignatura “teoría general del proceso”. Este discurso finalizará con una recapitulación de lo dicho en la que vuelve a referirse a la cuestión política y, en primera persona del singular, enuncia su *propuesta* que sirve para criticar y exponer su punto de vista sobre el proceso de reforma:

Y como decía antes, se desdibuja la esencia de los derechos humanos en la estructura de toda la carrera que no se compensa con materias sueltas que mencionen los derechos humanos, toda la currícula debe ser así y por eso mi propuesta central es que se conforme una comisión con amplia representación para que todas las opiniones que acá se van a verter, y muchas más que hay, puedan eh reelaborar un plan de estudios que sea verdaderamente un proyecto político educativo. Nada más.

En suma, se puede ver cómo la estrategia está orientada por dos dimensiones rectoras: la cuestión política, que desarma la idea de necesidad técnico-jurídica del anteproyecto de reforma, y la construcción de una imagen basada en el capital académico y científico, que disputa con el participante con mayor prestigio reconocido en la facultad. La tensión, la confrontación directa, la cita y la negación metalingüística le otorgan a este discurso un carácter diferente de los anteriores, que, a su vez, comparte características con los de los participantes que se opusieron, sean otros docentes o estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, y tal como se expresó al principio de este trabajo y también se observó en los discursos analizados, el plan de estudios es un aspecto muy importante de cualquier institución de educación formal. De hecho, es sobre los planes de estudios o sobre el currículum en general que se han concentrado muchos esfuerzos cuando se aborda la educación legal como objeto de estudio. Sin embargo, el currículum y la pedagogía, no están al margen de las influencias de dimensiones macro- y microsociales como son las cuestiones políticas y de poder. Y, si bien hay una larga tradición en sociología de la educación que muestra las relaciones entre el currículum y la política, es necesario contar con conceptos que permitan pensar estas relaciones en casos puntuales como el aquí analizado. En tal sentido, tanto las teorías de Bernstein y Bourdieu como el análisis de la dimensión discursiva a partir de las teorías enunciativas son aptas para acercarnos a cuestiones como la distinción entre contextos del conocimiento, el peso de los capitales en las estrategias de los participantes de la

audiencia y las formas de construir y negociar el sentido en este evento comunicativo extraordinario sobre el proyecto de reforma.

Tanto los aspectos propios del cuerpo docente de la Facultad de Derecho analizada –con el control que ejerce el Decano sobre el acceso a los cargos docentes– como las características propias del derecho como práctica ligada al Estado y, consecuentemente, como disciplina del conocimiento no autónoma culturalmente, permiten interpretar las estrategias empleadas por los participantes de la audiencia. Los tres discursos seleccionados, en tal sentido, son representativos de las posiciones en este subcampo y, además, son aptas para explorar qué se considera legítimo discutir de manera pública y qué dimensiones de la educación legal se estiman relevantes. En tal sentido, los discursos analizados responden a las estrategias propias de dominantes y dominados que Bourdieu explicara en su obra *¿Qué significa hablar?* De una parte, los profesores con mayor capital académico utilizan argumentos relacionados con la necesidad técnica de la reforma, mientras que son los dominados –y opositores a la reforma– quienes remarcan el carácter político y, por tanto, arbitrario de todo plan. Además, se observa en los rasgos discursivos de polifonía y subjetividad cómo los participantes emplean estrategias que responden a la posesión del capital académico y científico que ostentan.

Por último, cabe destacar uno de los puntos ciegos en los discursos de los participantes: el contexto de producción del conocimiento. En los discursos analizados aquí, y en el resto de los que constituyen el *corpus*, aparece con fuerza la importancia de la recontextualización y la reproducción del conocimiento. En particular, esto último adquiere gran importancia en los discursos de los dominados –docentes o estudiantes– que relacionan el derecho con rol que desean que tenga: promotor de la justicia, del cambio social, de asistir al pueblo o a los sectores necesitados. Sin embargo, no hay referencia a quiénes o cómo se produciría el conocimiento sobre el derecho y solo se mencionan características de este conocimiento tales como su científicidad y el acelerado cambio de su objeto: el derecho. De hecho, en los discursos aparece la idea de cierta obviedad o necesidad, sobre todo en el caso de los docentes que ocupan posiciones dominantes, de enseñar lo que se enseña: leyes y códigos y algunas materias que servirían para explicar la “realidad social” que es la base del “sistema jurídico”. En suma, no se trata aquí de criticar a los

participantes por no emplear estas distinciones teóricas entre contextos, sino de señalar una ausencia que es constituyente del sentido respecto de cuál es el currículum de derecho legítimo que se observa en la audiencia y cómo impactan en este los *habitus* de los poseedores de mayor capital académico, ligado a las tareas de reproducción y recontextualización.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Alicia, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2005.
- AHEARN, Laura, *Living language. An introduction to linguistic anthropology*, Singapur, Wiley-Blackwell, 2012.
- ANGERMULLER, J., D. MAINGUENEAU y R. WODAK, *The discourse studies reader. Main currents in theory and analysis*, Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, 2014.
- BARANGER, Denis, “Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en *Homo academicus*”, en *Pensamiento Universitario*, nro. 12, año 11, octubre de 2009.
- BENVENISTE, Émile, *Problemas de lingüística general* (tomo I), México, Siglo XXI, 1982.
- BERNSTEIN, Basil, *Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Londres, Taylor and Francis, 1996.
- BOURDIEU, Pierre, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
– *¿Qué significa hablar?*, 3ª ed., Madrid, Akal, 2001.
- CALSAMIGLIA BLANCÁFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 2002.
- CARDINAUX, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 2, 2015.
- CLÉRICO, Laura y Mary BELOFF, “¿Dictar o enseñar? La experiencia de *Academia*. Revista sobre enseñanza del Derecho en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2001.
- CORCUFF, Philippe, *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.
- DUCROT, Oswald, *El decir y lo dicho*, 3ª ed., Buenos Aires, Edicial, 2001.

- ESCRIBANO HERNÁNDEZ, Asunción, "Usos lingüísticos polifónicos en el discurso sobre el terrorismo de Zapatero y Rajoy", en *Espacios Públicos*, nro. 23, vol. 11, diciembre, 2008.
- FILINICH, M. Isabel, *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta, "Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística", en *Ciencias y Letras*, Porto Alegre, nro. 45, 2009.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta, Manuel LIBENSON y María Soledad MONTERO, "De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación. Acerca de los límites de la noción de intención en la descripción del sentido", en *Revista de Investigación Lingüística*, vol. 16, 2013.
- GONZÁLEZ, Manuela *et al.*, "Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, nro. 17, 2011, pp. 175-218.
- LAVANDERA, Beatriz, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1980.
- MONTERO, Ana Soledad, "El análisis del discurso y el problema del sujeto de la enunciación", 15º Encuentro de discusión: "Comunicación, política y sujeto", disponible [en línea] <<http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/Montero-Ana-Soledad-El-an%C3%A1lisis-del-discurso-y-el-problema-del-sujeto-de-la-enunciaci%C3%B3n.pdf>> [consulta: 10-7-2016].
- PEZZETTA, Silvina, "La enseñanza del Derecho y la disputa sobre el plan de estudios. Discursos sobre el currículum legítimo", en prensa.
- ROMANO, María Belén, "La polifonía y su incidencia en las representaciones del escándalo político en prensa escrita argentina", en *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza, Editorial FFyL, UNCuyo, disponible [en línea] <<https://www.yumpu.com/es/document/view/18539065/maria-belen-romano>> [consulta: 10-5-2016].
- TENTI FANFANI, Emilio, *Sociología de la educación*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- VAN DIJK, Teun (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Fecha de recepción: 18-12-2017.

Fecha de aceptación: 10-3-2017.

*Dossier: Alcances
e implicancias
del derecho
a la educación*

Introducción

La definición de la educación como un derecho humano ha planteado nuevos desafíos. En primer lugar, uno de ellos está vinculado con determinar qué implica ese reconocimiento en cuanto a sus alcances y las prestaciones objeto de goce y protección presentes en ese derecho. En ese marco, y como contenido guía, resulta necesario entender a la educación desde un enfoque de derechos, lo que lleva a revisar y analizar esa agenda a fin de poder alcanzar tanto un ejercicio adecuado del derecho como también un reconocimiento y exigibilidad del derecho acordes con dicho enfoque.

Con este encuadre se desarrolló el Taller *Alcances e implicancias del derecho a la educación* que, auspiciado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (RC 2015-0068), se llevó a cabo entre los días 28 y 29 de octubre de 2015, y estuvo organizado desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas y el Seminario Permanente de Investigación sobre Derecho a la Educación del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio Gioja” de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Con el taller se propuso fomentar el debate sobre las implicancias del reconocimiento constitucional, convencional y legal de la educación como un derecho humano; analizar el alcance de las obligaciones que asume el Estado (en todos sus niveles federales) como su principal garante e identificar los desafíos que presenta el derecho a la educación en un sistema federal de gobierno. En última instancia se trató de conocer los avances que se han producido en el ámbito nacional e internacional respecto del derecho a la educación y la educación en derechos humanos así como promover el debate sobre los desafíos que implica la enseñanza desde una óptica de derechos humanos.

En las últimas seis décadas, los procesos de internacionalización del derecho y de constitucionalización del derecho han contribuido a ubicar en una posición privilegiada a la educación dentro de las agendas de políticas públicas. Los vínculos conceptuales entre Estado y educación

han sido analizados desde diferentes disciplinas durante los últimos siglos, y los análisis contemporáneos han considerado nuevas perspectivas analíticas derivadas de la intensificación de los procesos de internacionalización de las sociedades y de sus sistemas educativos, de la influencia de lo global sobre lo local y también se han concentrado esfuerzos por medir los alcances de la educación entre los diferentes sectores y grupos sociales, dentro de cada sociedad nacional. La adopción de un enfoque de derechos constituye el primer paso para asegurar el reconocimiento del derecho a la educación como derecho fundamental, perspectiva que, a su vez, debe ser consistente con las políticas públicas que se requieren para su realización –y traducirse en estas– y con las garantías que preserven su más completa exigibilidad, en particular aquellas vinculadas con su tutela administrativa y judicial. A partir de la adopción de esta perspectiva, se considera necesario realizar una tarea acorde de hermenéutica capaz de determinar en detalle la estructura y el contenido del derecho a la educación, pues solo a partir del análisis de sus elementos y de las obligaciones que se derivan de este para sus destinatarios (sujetos pasivos u obligados) es posible evaluar con precisión su grado de cumplimiento y los déficits existentes.

Para el desarrollo de estos propósitos se contó con un amplio número de especialistas. La coordinación del taller estuvo a cargo del Dr. Guillermo Ruiz (UBA-Conicet), de la Dra. Nancy Cardinaux (UBA-UNLP-Conicet) y del Dr. Sebastián Scioscioli (UBA-UNSAM), y el comité científico se conformó con los profesores María Laura Clérico, Silvina Pezzetta, Gonzalo Álvarez, Gabriela Fairstein, Isabelino Siede, Sandra Nicastro y Anahí Mastache.

El taller tuvo una amplia convocatoria entre los alumnos, egresados y docentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas así como entre profesores de grado y especialistas en derecho constitucional y en política educativa de diversas universidades nacionales. En el transcurso del taller se promovió el análisis de los procesos de internacionalización y de constitucionalización del derecho que han contribuido a ubicar en una posición privilegiada a la educación dentro de las agendas de políticas públicas. En tal sentido, los especialistas convocados para las diferentes instancias del taller abordaron los vínculos conceptuales entre el Estado y la educación desde las ciencias jurídicas y desde las ciencias de la educación,

con el objeto de analizar los alcances de la educación como derecho fundamental entre los diferentes sectores y grupos sociales.

Las conferencias inaugurales, sobre *El derecho a la educación como derecho humano*, estuvieron a cargo del Prof. Jorge Taiana (director del Centro Internacional de Estudios Políticos, UNSAM) y de la Dra. Mary Beloff (profesora y directora de *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*). En segundo lugar se desarrolló el panel *Estructura, alcances y deberes del derecho a la educación. Una mirada desde el desarrollo normativo, las políticas públicas y su exigibilidad judicial*, integrado por el Dr. Sebastián Scioscioli (UBA, UNSAM) y el Dr. Guillermo Treacy (UBA, UNPAZ). En el transcurso de taller se realizó una videoconferencia a cargo del Dr. Pablo Meix Cereceda (Universidad de Castilla La Mancha, España), quien disertó sobre *El derecho a la educación en el sistema europeo*. También se llevó a cabo el panel *La escolarización como contenido del derecho a la educación en América Latina*, para el cual se convocó a dos especialistas, la Prof. Felicitas Acosta (UNGS, UNLP, UNSAM) y la Dra. Fernanda Saforcada (CLACSO-UBA), a efectos de debatir acerca del contenido de este derecho en relación con la educación formal. También se desarrolló el panel de cierre del primer día de trabajo del taller: *El derecho a la educación como objeto de la pedagogía universitaria*, integrado por tres especialistas en pedagogía universitaria: el Dr. Eric Palma González (Universidad de Chile), la Prof. Gabriela Fairstein (UBA) y la Dra. María Francisca Elgueta Rosas (Universidad de Chile). En la segunda jornada de trabajo del taller se realizó una instancia de reflexión y balance sobre los resultados alcanzados en los diferentes paneles y conferencias, en el marco del *Seminario Permanente de Investigación sobre el Derecho a la Educación*, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja" de la Facultad de Derecho de la UBA. Los responsables del taller identificaron los temas que fueron destacados por disertantes y participantes y organizaron las líneas que tienen continuidad en el marco del *Seminario Permanente de Investigación sobre Derecho a la Educación*.

Como resultado de estas actividades, se presentan en este *dossier* algunas de las contribuciones que los participantes han realizado en dicha oportunidad. En tal sentido, se incluyen los trabajos del Dr. Pablo Meix Cereceda, *El derecho a la educación en el sistema europeo*; de la Prof. Felicitas

INTRODUCCIÓN

Acosta, *El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización*, y del Dr. Sebastián Scioscioli, *La estructura y contenido del derecho a la educación como derecho fundamental de defensa y prestación*.

Con este *dossier* derivado de la reunión científica comentada, esperamos promover el debate que contemple a especialistas no solo del campo jurídico ni a especialistas en ciencias de la educación de manera separada sino plantear la necesidad de que ambas disciplinas busquen puntos de contacto a fin de identificar los desafíos que el derecho a la educación impone. Ello podría constituir un riguroso aporte para definir los alcances de las futuras políticas públicas y para posibilitar el accionar de los actores y las instituciones comprometidas en lograr que el derecho a la educación se haga efectivo. Su publicación en *Academia* permitirá no solo difundir algunos de los debates acontecidos en el marco del taller sino que además esperamos pueda contribuir a profundizar los estudios y los análisis de la enseñanza de la educación como derecho.

Fecha de recepción: 25-2-2017.

Fecha de aceptación: 7-3-2017.

El derecho a la educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización

FELICITAS ACOSTA¹

RESUMEN

El presente artículo analiza la cuestión del derecho a la educación desde una perspectiva de la internacionalización de la escolarización. Para complejizar este tópico, se propone reconstruir el proceso histórico que llevó a equiparar educación y escolarización, y así comprender cuáles de los problemas de la educación resuelve la escolarización y cuáles no. A su vez, se examina la situación latinoamericana respecto de la extensión de la escolarización, sus alcances y sus límites y los efectos de pensar el derecho a la educación solo desde una perspectiva del derecho a la escolarización.

PALABRAS CLAVE

Derecho a la educación - Escolarización - Internacionalización - América Latina.

The Right to Education: analysis from the perspective of internationalization of schooling

ABSTRACT

This article revolves around the topic of the Right to Education from a perspective of internationalization of schooling. To make the argument

¹ Investigadora docente UNGS; Profesora UNLP/UNSAM. E-mail: acostafelicitas@gmail.com.

more complex, the article proposes to analyze the historical process by which schooling became an analogue for education and thus provide a better understanding of the problems that can be solved by schooling and those that cannot. The Latin American situation regarding the extension of schooling is provided as an example of the scope and limits of dealing with the Right to Education from the perspective of the Right to Schooling.

KEYWORDS

Right to Education - Schooling - Internationalization - Latin America.

I. PRESENTACIÓN

Desde el siglo XIX, la educación ocupa un lugar central en la agenda de los Estados. Bajo la forma de los sistemas educativos, el siglo XX fue testigo de una de las mayores transformaciones culturales de la historia: la escolarización. A pesar del avance dispar de esta transformación a lo largo del globo, los discursos educativos internacionales confluyeron en la instalación del derecho a la educación y en la extensión de la escolarización como una forma de acceder a ese derecho.

De esta manera, en nuestras sociedades la educación se ha equiparado a la escolarización y el garante de este proceso es el Estado. Incluso el derecho a la educación, tal como se formula en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, supone el derecho de las personas a recibir un período de educación obligatoria y gratuita que corresponde a la enseñanza primaria y gradualmente a la secundaria. Dicho Pacto especifica también los deberes del Estado para garantizar ese derecho en el marco de la libertad de enseñanza, esto es, el derecho de los padres y los particulares a elegir la educación de sus hijos y dirigir instituciones educativas siempre que se ajusten a las normas mínimas que prescribe el Estado (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13).

La figura de un Estado educador está ligada al proceso de configuración de los sistemas educativos en tanto tecnología para la expansión de la escolarización. Podría decirse que la expansión de los sistemas educativos a nivel global se transformó en el concepto racional predominante

de la escolarización: este actuó como mito pero también como guion dando legitimidad a las instituciones y a los Estados que se ordenasen bajo ese concepto. El ordenamiento abarcó y abarca la dimensión sistémica y la institucional y el conjunto de actores y agentes involucrados en el desarrollo del guion.

En función de esta idea de “equiparación” entre educación y escolarización y desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización, el trabajo que se presenta se estructura en dos partes.

En la primera, se intenta despejar la noción de escolarización de la de educación: volver sobre el proceso histórico que condujo a esta equiparación sirve para comprender cuáles de los problemas de la educación resuelve la escolarización y cuáles no. En este sentido, y para volver a la cuestión del derecho a la educación, la pregunta es: ¿qué supone plantear el derecho a la educación en términos de un derecho a la escolarización?

La segunda parte considera la situación de la región latinoamericana respecto de la extensión de la escolarización, sus alcances y sus límites en términos de la debilidad de las reformas educativas al no contemplar los efectos de la escolarización sobre una efectiva promoción del derecho a la educación.

II. LA PERSPECTIVA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN

Desde hace cierto tiempo me toca trabajar en el seno del complejo, dinámico y contradictorio conjunto de redes y organismos nacionales e internacionales a cargo del gobierno de la educación. Algunas cuestiones que de tanto en tanto se observan en ciertos vericuetos de esas redes no dejan de sorprenderme. Entre ellas quisiera mencionar tres. La primera es la visión inmedatista o coyunturalista –diremos por ahora– del desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. La segunda es el desdén por la historia como herramienta para la creación de palancas de cambio hacia el futuro. La tercera es la escasa conciencia y reflexión que existen acerca de los procesos de construcción de mecanismos (no de estructuras institucionales) de gobierno internacional de la educación, su división creciente en redes diferenciadas y cada vez

menos interdependientes, en un mundo que se precia de ser cada vez más interdependiente (Braslavsky, 2005:269).

Avanzar en la discusión sobre el derecho a la educación y su relación con la escolarización supone transformar a esta en objeto de análisis. Para ello, la cita anterior ofrece algunas pistas de las dimensiones a considerar:

- La dimensión sistémica, para comprender la dinámica desde la que se estructuran las prácticas escolares: los procesos de sistematización y segmentación educativa propios de la configuración de los sistemas educativos (Viñao, 2002; Acosta, 2011 y 2014).
- La dimensión ligada a los procesos de internacionalización de la educación, esto es, la relación entre tendencias de internacionalización y prácticas de localización en la expansión de la escolarización. La relación entre lo internacional y lo nacional remite al problema del contexto, es decir, tratar de comprender la confluencia de prácticas y objetos que entran en contacto en procesos de constante mutación (veáse Sobe y Kowalczyk, 2012).

La construcción de un marco que permita analizar la escolarización se apoya en algunos supuestos. Se parte de la tesis del proceso de *internacionalización* de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002; 2010), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2010).

Respecto de la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria, se toman como puntos de partida los siguientes procesos de internacionalización:

- El triunfo de una cultura de la escolarización a fines del siglo XIX bajo las variables de la estatalización, la simultaneidad, la gradualidad, la constitución de nuevos oficios (docentes y alumnos).

- La articulación de instituciones educativas bajo procesos de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Müller, Simon y Ringer, 1992).
- La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa a partir de dos elementos: su propio modelo institucional y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).

En función de este marco, se desarrolla en las páginas siguientes una discusión sobre el carácter del derecho a la educación. La discusión se estructura en dos partes: la equiparación de la escolarización a la educación como proceso histórico; la extensión del derecho a la escolarización (bajo la forma del derecho a la educación) y sus alcances y límites para América Latina.

III. ¿ES LA ESCOLARIZACIÓN LA EDUCACIÓN? EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN TANTO DERECHO A LA ESCOLARIZACIÓN

Tal como se señalará en el planteo del problema, desde el siglo XIX, la educación ocupa un lugar central en la agenda de los Estados y, a lo largo del siglo XX, los discursos educativos internacionales confluyeron en la instalación del derecho a la educación y en la extensión de la escolarización como una forma de acceder a ese derecho.

La figura de un Estado educador está ligada al proceso de configuración de los sistemas educativos en tanto tecnología para la expansión de la escolarización. Podría decirse que la expansión de los sistemas educativos a nivel global se transformó en el concepto racional predominante de la escolarización: este actuó como mito pero también como guion dando legitimidad a las instituciones y a los Estados que se ordenasen bajo ese concepto. El ordenamiento abarcó y abarca la dimensión sistémica y la institucional y el conjunto de actores y agentes involucrados en el desarrollo del guion.

De acuerdo con lo anterior, pareciera que los sistemas educativos son la resultante de la acción del Estado; pero es bien sabido que se trata de una estructura de configuración compleja, en la que diversos agentes y actores intervienen e interactúan en distintos planos (desde la

enunciación de principios educativos de alcance mundial hasta la toma de decisiones en la cotidianeidad escolar).

Este fenómeno puede analizarse desde dos perspectivas. Desde una perspectiva jurídico-política, la configuración de un Estado educador y la expansión de la escolarización puede rastrearse en la Revolución Francesa. Como bien señala Clérico (2010), recién con la Revolución Francesa de 1789 y luego de la conformación del Estado liberal clásico desde fines del siglo XVIII le fueron reconocidos al individuo derechos privados y públicos y surgió así el Estado de Derecho como un Estado de los ciudadanos. Sin embargo, fue con la conformación de las instituciones del *Estado de Bienestar* que se favoreció el reconocimiento del derecho de todos los hombres y mujeres a una educación universal y gratuita, con rangos de obligatoriedad definidos por cada Estado y con niveles progresivos de obtención de mayores niveles educativos. De esta forma, la educación pasó a ser parte de los derechos humanos fundamentales, de contenido prestacional, que exige la intervención positiva del Estado para garantizar su goce a todos los individuos que habitan un país determinado.²

Desde una perspectiva de expansión de la escolarización, comprender el proceso de equiparación entre educación y escolarización supone analizar tres pasajes: el pasaje del discurso de la educación al de la escolarización hacia fines del siglo XVIII, el pasaje de una escuela de arreglos institucionales “básicos” a la escuela elemental obligatoria durante el siglo XIX y el pasaje de un sistema de escuelas a los sistemas educativos hacia mediados del siglo XX (Acosta, 2014). El análisis de los tres pasajes evidencia la creciente intervención del Estado en la regulación de las prácticas educativas.

La emergencia de un Estado educador refiere al pasaje del discurso de la educación al de la escolarización. En efecto, la última parte del siglo XVIII reflejó una creciente educacionalización de los problemas sociales

² Todo *derecho humano* implica un conjunto de prestaciones positivas o prestaciones negativas que el Estado debe cumplir. Si el Estado no cumple con sus obligaciones, deben establecerse los mecanismos de protección para exigir el cumplimiento de estas obligaciones debidas. Ello constituye el *principio de exigibilidad* que da lugar a medios de protección que permiten al titular del derecho reclamar ante el incumplimiento de la obligación estatal (Clérico, 2010).

emergentes, muchos de ellos ligados a la consolidación del Estado liberal y al capitalismo como modo de producción (Tröhler, 2013; Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011). Es en ese momento cuando se produjo un vuelco contundente por parte de los Estados hacia la regulación de las prácticas educativas.

¿De dónde provino este vuelco? Al introducir la idea de contrato social, la Ilustración ubicó al Estado en un rol educador: debía hacer conocer a los ciudadanos sus derechos y deberes para asegurar el pasaje del estado de naturaleza a la sociedad civil. Fue el Estado quien definió al hombre en su educabilidad; el hombre necesita de su acción para desprenderse de gobiernos (y sometimientos) injustos y guiarse por el respeto de sus derechos (que deviene de un principio de razón).

“Todos los hombres nacen libres e iguales” fue la premisa de una cadena de razonamientos que concluyó en la creación de la figura del ciudadano en tanto logro de la autonomía plena (el individuo sin sujeciones). En ese mismo acto, la educación se definió como el camino hacia esa autonomía: el uso de la razón libre para la elección de los fines buenos en términos de Kant. Y allí debía intervenir el Estado, no necesariamente por la provisión de la oferta educativa sino básicamente para asegurar esa ciudadanía (entendida como autonomía/sin sujeciones).

Los ilustrados ofrecieron un nuevo objeto de intervención (el hombre como futuro ciudadano), un nuevo actor educativo (el Estado en tanto garante de los derechos del individuo y, por lo tanto, responsable de hacer conocer a todos sus derechos y obligaciones como ciudadanos) y un nuevo fin para la educación (el hombre, el cual se hace hombre a través de la educación, por tanto no requiere de prácticas religiosas para desarrollar la moral sino del desarrollo de la razón: el entendimiento).

Sin embargo, la Ilustración puso en el centro de la educación a los actores, Estado y población en tanto ciudadanos, pero no construyó un discurso estrictamente escolar: algunos de sus pensadores sostuvieron la necesidad de que la escuela se hiciese cargo de la educación, por ejemplo Kant, y otros no, por ejemplo Rousseau y Locke.³

³ Las diferencias entre estos tres pensadores respecto de la escolarización son elocuentes. Kant (1803) consideró que la educación pública -por oposición a la privada doméstica- resultaba más beneficiosa: “¿Pero en qué puede aventajar la educación privada a la pública o esta a aquella? Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública

Los revolucionarios de la Francia de 1789 tomaron estos elementos y los plasmaron en los primeros planes educativos en los que el Estado nacional era responsable de la escolarización. De esta manera, durante el siglo XIX se produjo un giro, y el discurso acerca de la educación se transformó en un discurso acerca de la necesidad de que hubiese escuelas, es decir, la necesidad de escolarizar. La pregunta es por qué se pensó que esta nueva forma de regulación se resolvía a través de la creación y extensión de sistemas escolares (Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011).

Tanto la Revolución Francesa como la Revolución Industrial transformaron el problema del uso de las prácticas educativas para asegurar

que la privada, no solo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija las faltas de la familia, sino que las aumente (...) ¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando él mismo pueda llegar a ser padre y debe educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo, se puede emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular" (pp. 32-42).

John Locke (1631-1704; padre del empirismo y liberalismo moderno) consideró en sus *Pensamientos sobre la educación* (1693/1986) que en los colegios los hijos de los caballeros –la *gentry* o nueva clase dirigente para la que escribía– solo podían aprender malos hábitos: "En cuanto al atrevimiento y a la seguridad que los niños pueden adquirir en el colegio, en la sociedad de sus camaradas, se mezcla ordinariamente con tanta grosería y tanta presunción, que con frecuencia se ven obligados a olvidar cosas poco convenientes y malsanas [...] hábitos de petulancia, de malicia y de violencia que se aprenden del colegio, se convence uno de que los efectos de la educación privada [doméstica] valen infinitamente más que las cualidades de este género..." (p. 98).

Por su parte, Jean Jacques Rousseau (1712-1778; ilustrado en disidencia), en su libro *Emilio o de la educación*, no solo descrece de las instituciones educativas: "No contemplo instituciones públicas, esos risibles establecimientos que llaman colegios" (p. 4), descrece de la posibilidad de la educación del niño si no es en la naturaleza: "En esclavitud nace, vive y muere el hombre civil; cuando nace, le cosen en una envoltura; cuando muere, le clavan dentro de un ataúd; y mientras tiene figura humana, le encadenan nuestras instituciones" (p. 6). El hecho de que Rousseau haya sido más valorado en la pedagogía por esta obra que, por ejemplo, sus comentarios sobre la necesidad de crear sistemas nacionales de educación, expuesta en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* (1762/1997), podría dar cuenta de esta tensión entre educación y escolarización en el siglo ilustrado. Sobre este punto paradójico en la obra de Rousseau véase SOËTARD, Michel, "Jean-Jacques Rousseau", en *Perspectivas*, vol. XXIV, nros. 3-4, 1994.

la regulación moral en un problema de regulación social. La clave de esta transformación fue la escala del problema: suponía un alcance universal pero, además, lo suponía en los nuevos tiempos de la revolución y la industrialización, es decir, en forma simultánea y homogénea. Había múltiples prácticas educativas pero se priorizó aquella que ya tenía experiencia en la ampliación de escala (los antecedentes se encuentran en Martín Lutero y en la legislación educativa del siglo XVII en Alemania y otros Estados reformistas)⁴ y en la organización simultánea (los antecedentes se encuentran en la propuesta teórica de Juan Amós Comenio en su *Didáctica Magna* y en las escuelas creadas por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia durante la segunda mitad del siglo XVII)⁵.

Dicho vuelco se manifestó en un segundo pasaje: de la escuela de arreglos institucionales “básicos” a la escuela elemental obligatoria. A comienzos del siglo XIX existía un consenso sobre la potencia de las escuelas para distribuir saberes en forma masiva pero era necesario transformar esas instituciones existentes en tecnologías educadoras de carácter universal, simultáneo y homogéneo. El Estado intervino en este proceso a través de regulaciones que permitiesen la distribución de un conjunto

⁴ En efecto, es posible encontrar en el reformista Martín Lutero uno de los primeros discursos referidos a la necesidad de extender las escuelas a campesinos y campesinas e involucrar a los príncipes en dicha tarea. Esta invitación se tradujo en los primeros planes educativos sistemáticos en Europa. Sobre este punto puede verse LUTERO, Martín, “A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas cristianas (1523)”, en EGIDO, Teófanos (ed.), *Lutero obras*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2006.

⁵ Juan Amós Comenio es considerado el padre de la Pedagogía moderna. Pastor protestante de la comunidad Los Hermanos de Moravia, durante el siglo XVII fue invitado por filántropos y monarcas para desarrollar sus ideas centradas en la escuela de la Pansofía, ideal referido a la posibilidad de dar todo el conocimiento a todos los hombres. La forma práctica de dicho ideal giró en torno a la simultaneidad en la enseñanza: enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo. Véase, COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, Madrid, Akal, 1632/1986.

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas fueron una comunidad religiosa fundada por Juan Bautista de La Salle (1651-1719) en Francia. La Salle creó una red de escuelas gratuitas destinadas a los niños pobres; se instalaron en las principales ciudades de Francia y compitieron con las escuelas de caridad. La Salle adoptó el modelo de la simultaneidad en la enseñanza y lo combinó con estrategias de control de los cuerpos y las voces en el salón de clases. Véase LA SALLE, Juan Bautista, *Guía de las escuelas dividida en tres partes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1720/2012.

de saberes necesarios tanto para desenvolverse en el nuevo orden como para asegurar la regulación del todo social frente a los procesos revolucionarios.

Así, el triunfo de la escuela moderna como forma educativa hegemónica requirió de la fuerza de imposición del Estado a través de las leyes de obligatoriedad y la cesión de los hijos a la escuela a cambio de saberes que sirven para cumplir ciertas funciones sociales. El Estado se transformó entonces, en el caso de la educación, en una figura omníbarcante con una institución que aspiraría a cumplir el mismo rol.

Respecto de cómo se dio este proceso en Occidente y el lugar que ocupó el Estado, Green (1994) destaca las diferencias en los tiempos y las formas en que cada país adoptó un modelo de escolarización de amplia difusión en Occidente. Sobre la base de un modelo global en las naciones de Occidente, caracterizado por un sistema público financiado por el Estado con una burocracia administrativa para regular las escuelas y crecientes grados de estructuración de las instituciones educativas y sus agentes, distingue tres situaciones diferentes:

- Los Estados germanos, Francia, Holanda y Suiza, que establecieron las formas básicas de los sistemas educativos modernos hacia 1830.
- El caso de los Estados del norte de Estados Unidos, de origen descentralizado, que lo hicieron entre 1830 y los años de la Guerra Civil.
- Gran Bretaña, el sur de Europa y los Estados del sur americano, quienes lo hicieron hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Más allá de la divergencia cronológica, interesa destacar que la tesis de la generalización del fenómeno se sostiene sobre el lugar que se le asigna al Estado como figura clave del proceso de sistematización o lo que se podría denominar sistematización estatal.

Un tercer pasaje se produjo entre fines de siglo XIX y principios de siglo XX, de un sistema de escuelas a un sistema educativo. En realidad, desde la perspectiva de intervención del Estado, se advierte que, ya pasada la mitad del siglo XIX, los Estados comenzaron lentamente a regular, por distintas vías, la oferta de la enseñanza posprimaria o elemental.

Consecuentemente, en la medida en que el Estado comenzó a interrelacionar las diversas formas o instituciones escolares y definir sus funciones, se comenzó a organizar el sistema educativo. Aquí resulta importante introducir el concepto de sistematización aplicado a la educación. Con este se hace referencia al proceso desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX y principios del XX, por el cual lo que era un grupo variado de escuelas vagamente definidas se fue transformando gradualmente en un sistema muy estructurado de instituciones educativas, delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas.

Se establecieron los límites entre los diferentes tipos de instituciones educativas, se especificaron los contenidos oficiales del currículo prescripto así como las cualificaciones de los egresados. Se articularon las relaciones funcionales entre las distintas partes de lo que aparecía como un sistema escolar.

Los procesos de sistematización y segmentación, bien definidos en la obra de Müller, Simon y Ringer (1992), expresaron las distintas formas de articulación entre un sistema escolar en expansión y un reordenamiento social emergente (que incluía de manera creciente la demanda por más educación). Este pasaje, en realidad, se completó a mediados del siglo XX cuando se produjo la expansión de la escuela secundaria, que comenzó como demanda social y fue luego asumida por el Estado, y terminó de cobrar forma la estructura articulada en niveles educativos (Viñao, 2002).

Siguiendo esta línea de argumentación, en realidad este pasaje supone un cambio de escenario y dos momentos. El cambio de escenario refiere a la emergencia de los Estados de Bienestar, donde el Estado educador adquiere su máximo potencial, ya que en función de la extensión de los derechos sociales (la educación entre ellos) y la demanda por la calificación de los recursos humanos por el proceso reindustrializador, el Estado asumió la extensión de la escuela secundaria (que hasta 1940 abarcaba no más del 10% del grupo de edad en los países más avanzados).

Los dos momentos se vinculan entonces con la configuración final de los sistemas, ahora con la progresiva expansión de la enseñanza secundaria y las reformas que comienzan ya hacia los años 60 para afrontar el nuevo cambio de escala (el que no es solamente un problema de

creación de nueva oferta institucional sino de modificación de las instituciones determinantes y sus modelos institucionales para poder sostener el ingreso de nuevos públicos a la enseñanza secundaria).

Lo que muestran estos pasajes es que, en realidad, no solo la escolarización se equipara a la educación sino que son los ciclos de expansión de la escolarización los que parecieran marcar la definición del alcance del derecho a la educación.

En síntesis, en este primer apartado se desarrolló el proceso histórico por el que la escolarización se transformó en la alternativa para resolver el problema de distribución de nuevos saberes. Las características del escenario, particularmente el cambio de escala, llevaron a la necesidad de constituir una escuela universal, simultánea y homogénea, y sobre esa base se configuraron los sistemas educativos a través de los procesos de sistematización y segmentación.

Los efectos, en términos de extensión de la escolarización, son conocidos por todos: una auténtica revolución cultural que incorporó de manera progresiva a la población a un nuevo sistema de configuración de la subjetividad y de regulación social. Los alcances están implícitos en la magnitud del cambio; los límites en las propias características de los sistemas educativos: una experiencia escolar en la tensión entre simultaneidad y homogeneización; una trayectoria escolar en la tensión entre la formación propedéutica (sistematización) y la diversificación interinstitucional en relación con el origen social (segmentación).

IV. LA EXTENSIÓN DEL DERECHO A LA ESCOLARIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA: ALCANCES Y LÍMITES

Sabido es que los sistemas educativos latinoamericanos tuvieron y tienen otro "ritmo" en relación con estructuras similares de los países centrales. Muchas de esas diferencias se originan, evidentemente, en la forma en que la región se incorporó al proyecto de emancipación de la Ilustración y a la consolidación del Estado moderno.

Como señala Ossenbach (1997), después de la emancipación de la metrópoli, la educación pública (por oposición al ámbito privado doméstico) se mantuvo en el nivel municipal. Finalizadas las guerras posindependencia, la construcción de los Estados centrales fue un proceso

largo y laborioso que comenzó a cobrar forma en el último tercio del siglo XIX. En consonancia con lo que ocurrió en Europa, durante ese período los Estados centrales comenzaron a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de educación común, en cuyo marco el Estado se definió como Estado docente.

La configuración de los sistemas educativos en América Latina tuvo características comunes con el proceso seguido por los países de configuración educativa temprana. Puiggrós (1994) sintetiza las principales características de las articulaciones entre el sistema educativo moderno y las sociedades latinoamericanas:

- Implantación del modelo francés de un sistema escolarizado centralizado estatal durante la segunda mitad del siglo XIX.
- Producción de combinaciones diversas en el encuentro del sistema escolarizado centralizado y los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades locales.
- Formación de ciudadanos en un molde único (homogeneización) con despliegue desigual: no se llegó a cumplir con la meta de la educación moderna respecto de la homogeneización de las sociedades por medio de la instrucción pública.
- Combinación de cinco grupos de países de acuerdo con el contexto histórico de desarrollo de los sistemas educativos:
 - Argentina, Uruguay, Chile (este último en menor medida): población indígena escasa hacia el siglo XIX con inmigración europea importante, donde la escolarización alcanzó una amplia cobertura poblacional y las diferencias socioeconómicas primaban sobre las culturales.
 - Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú: población indígena numerosa, donde la escolarización dejó fuera a la masa campesina y minera por la debilidad del Estado, monolingüe, que no logró instalar una unidad cultural nacional.
 - México y Costa Rica: desarrollo temprano de un sistema educativo que creció al ritmo de la hegemonía estatal, con incorporación de formas educativas culturales y subordinación o eliminación de las culturas populares.

- Brasil: configuración tardía del sistema educativo (hacia 1930) con dificultades para lograr la cobertura hasta los años 90 del siglo XX, con una matriz cultural diversa.
- Cuba y Nicaragua sandinista: transformación educativa que integró a todos los sectores al sistema educativo moderno, con centralización de la educación y la cultura (con formación de alta calidad y características autoritarias del modelo educativo moderno). En el caso de Nicaragua, este proceso quedó inconcluso.

Frente a la homogeneización que dio lugar a la integración nacional como matriz distintiva de los sistemas educativos modernos, es posible resaltar dos rasgos que diferencian a América Latina de la región europea en lo que respecta a la configuración: el escaso vínculo con el desarrollo económico, por lo menos hasta los años 50, y una notable disparidad en la consolidación y expansión de los sistemas educativos dentro de la región latinoamericana.

El primero de estos rasgos tendió a modificarse a partir de las políticas desarrollistas de los años 50; esto permitió la consolidación de los sistemas educativos en algunos países y su notable expansión en otros (en forma paralela a la masificación de los sistemas educativos en los países centrales). La segunda característica se mantuvo como marca distintiva de la región, puesto que persistieron por mucho tiempo grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar.

Las diferencias regionales también estuvieron marcadas por configuraciones educativas combinadas durante la masificación de los sistemas educativos. En efecto, países del Cono Sur de modernización temprana tuvieron una relativamente rápida organización y expansión del nivel primario así como un desarrollo muy temprano del nivel secundario, caracterizado por una alta expansión en volumen y un notorio sesgo preuniversitario.

Con resultados dispares de las políticas y efectos de segmentación educativa por su orientación neoliberal, hacia el año 2000 la región se tornó más homogénea respecto a la universalización de la educación elemental. Así, los desafíos de la masificación de la escuela secundaria se ubicaron en el centro de la discusión educativa y en el avance en la inversión en educación.

**Cuadro 1. Porcentaje del PBI invertido en educación
por países de América Latina (2003-2013)**

País	Año	%	Año	%	Evolución
Argentina	2005	3,5	2012	5,1	+ 1,6
Bolivia	2003	6,4	2012	6,4	Sin modificación
Brasil	2005	4,5	2012	6,3	+ 1,8
Chile	2005	3,2	2012	4,6	+ 1,4
Colombia	2005	4,0	2013	4,9	+ 0,9
Ecuador	2001	0,98	2012	4,2	+ 3,22
Paraguay	2004	3,4	2012	5,0	+ 1,6
Perú	2005	2,9	2013	3,3	+ 0,4
Uruguay	2005	2,7	2011	4,4	+ 1,7
Venezuela	2006	3,7	s/d	s/d	s/d

Fuente: Elaboración propia en base a Banco Mundial y SIPI.

De acuerdo con los datos de Unesco (2012), se observa que la tasa bruta de escolarización aumentó en el transcurso de tres décadas: mientras que en 1985 era del 50,2%, en 1997 llegaba al 62,2%, para alcanzar el 72,2% en 2010. En la actualidad, para SITEAL⁶ (2010) habría 5 grupos de países en relación con el estado de situación de la masificación de los sistemas educativos en la región:

- Países con alto egreso en primaria y secundaria: Argentina, Chile, Perú y Cuba. En este grupo de países, el problema se encuentra en la retención en el último tramo de la secundaria.
- Países con alto egreso en primaria y egreso medio en secundaria: Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá. El problema en estos países es el acceso tardío a la educación secundaria con baja terminalidad.

⁶ SITEAL es la sigla de *Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, un programa que desarrollan en forma conjunta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires (IIPÉ-Unesco, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) [en línea] <<http://www.siteal.iipe-oei.org/>>.

- Países con alto egreso en primaria y bajo egreso en secundaria: Paraguay y Uruguay. En este grupo de países, el problema es el rezago en la primaria y el abandono incluso antes de acceder a la secundaria.
- Países con egreso medio en primaria y en secundaria: República Dominicana y El Salvador. El problema en estos países es el rezago escolar en general.
- Países con egreso medio en primaria y bajo egreso en secundaria: Honduras, Guatemala y Nicaragua. El problema en estos países es la falta de universalización de la primaria y el acceso y terminalidad de la secundaria (solo un cuarto de la población de entre 20 y 22 años termina la secundaria).

La heterogeneidad regional también se expresa en otros indicadores educativos. Por un lado, la cantidad de niños escolarizados varía entre el 72% y el 97% (SITEAL, 2010). Por otro lado, la asistencia a la educación secundaria fluctúa enormemente dentro de los países según el nivel socioeconómico. Esta va desde un 93,6% entre los más ricos hasta un 78,9% entre los más pobres, en promedio para la región. Los países que cuentan con una brecha menor son Venezuela, República Dominicana, Chile y Colombia (siendo la brecha de alrededor del 5%) mientras que Guatemala y Honduras se ubican en el extremo opuesto (más de 30 puntos porcentuales) (Unesco, 2012).

Cuadro 2. Tasa neta de escolarización secundaria en países de América Latina. Evolución 2005-2013

País	Año	Tasa	Evolución
Argentina	2005/2013	82,06/85,00	+ 2,94
Bolivia	2005/2011	69,77/73,98	+ 4,21
Brasil	2004/2011	74,98/76,60	+ 1,62
Ecuador	2006/2011	66,35/79,17	+ 12,82
Paraguay	2006/2013	59,18/72,35	+ 13,17
Perú	2005/2012	67,68/79,78	+ 12,1
Uruguay	2005/2013	75,54/77,37	+ 1,83

País	Año	Tasa	Evolución
Venezuela	2005/2011	70,05/76,03	+ 5,98

Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL-IIPE/UNESCO-OEI, 2010.

Finalmente, y en coherencia con lo señalado respecto a la limitada capacidad de cambio de la estructura que dio origen al nivel medio, la cobertura relativamente alta no parece haber alterado los procesos de selección interna que se encuentran en su matriz fundacional: a partir de los 13 años de edad comienza a observarse claramente el incremento sostenido de la proporción de adolescentes que abandona la escuela. Generalmente, quienes abandonan a esta edad lo hacen antes de terminar sus estudios primarios o al culminarlos tardíamente. A partir de aquí comienza un proceso de deserción y alteración de la trayectoria educativa hasta un punto tal que, entre los 17 y 18 años (edad de finalización teórica del nivel secundario en la mayoría de los países de América Latina), cerca de la mitad de los jóvenes ya no acuden a la escuela. *Circa 2006*, solo el 48,5% de los jóvenes de 20 años había culminado el nivel medio (SITEAL, 2010), con situaciones críticas donde los porcentajes descienden hasta el 19,8% (Honduras) o al 26,4% (Nicaragua).

Otro indicador de relevancia es la tasa de repitencia de los estudiantes, ya que permite ver la alteración de la trayectoria escolar de los jóvenes. Esta no ha disminuido en la década pasada si se toma el promedio regional del 5,9%. A la persistencia de los índices de reprobación, se suma un elevado y sostenido nivel de abandono en la educación secundaria. En los 18 países que cuentan con datos comparables, el promedio de la tasa de abandono en este ciclo de enseñanza apenas disminuyó desde un 17,8% en 2000 hasta un 15,5% en 2010. En otras palabras, cada año, alrededor de 1 de cada 6 alumnos abandonó la educación secundaria en América Latina y el Caribe (Bolivia marca una excepción con una disminución drástica del 41% al 12% durante la década pasada).

Cuadro 3. Porcentaje de alumnos con años de retraso escolar en la secundaria (12 a 14 años) por países de América Latina (2004-2013)

País	Año	%	Año	%	Evolución
Argentina	2005	13,99	2013	12,80	- 1,19
Bolivia	2005	26,70	2011	24,38	- 2,32
Brasil	2004	11,54	2011	4,99	- 6,55
Chile	2006	14,98	2011	13,06	- 1,92
Colombia	2005	31,36	2010	25,67	- 5,69
Ecuador	2006	18,17	2011	11,31	- 6,86
Paraguay	2006	29,98	2013	23,23	- 6,75
Perú	2007	18,37	2012	24,31	+ 5,94
Uruguay	2005	16,09	2013	13,59	- 2,50
Venezuela	2005	26,74	2011	12,99	- 13,75

Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL-IIPE/UNESCO-OEI, 2010.

Cuadro 4. Porcentaje de alumnos con años de retraso escolar en la secundaria (de 15 a 17 años) por países de América Latina

País	Año	%	Año	%
Argentina	2005	21,63	2013	30,09
Bolivia	2005	21,52	2011	22,71
Brasil	2004	21,70	2011	13,37
Chile	2006	9,54	2011	7,95
Colombia	2005	47,71	2010	37,80
Ecuador	2006	26,50	2011	16,60
Paraguay	2006	9,35	2013	21,12
Perú	2007	26,76	2012	24,31
Uruguay	2005	24,50	2013	27,46
Venezuela	2005	38,51	2011	22,35

Fuente: Elaboración propia en base a SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL-IIPE/UNESCO-OEI, 2010.

Si se comparan los grupos de países en el momento de configuración de los sistemas educativos latinoamericanos y la situación actual, se aprecian cambios notables, particularmente en la situación de aquellos países con sistemas de configuración tardía y/o excluyente. La combinación entre los grupos de uno y otro momento plantea un escenario de triple desafío para los sistemas educativos en la región.

Por un lado, la resolución de dificultades históricas en lo referido a la cobertura, la infraestructura y la profesionalización docente, producto de la primera gran expansión; en segundo lugar, la cuestión de la incorporación efectiva del conjunto así como el logro de trayectorias educativas continuas y completas para todos, situación que se arrastra desde la segunda gran expansión y que podría asociarse al modelo institucional; finalmente, la provisión de conocimientos de calidad para avanzar en el desarrollo de recursos humanos con calificación pertinente para el mundo contemporáneo, déficit que ponen de manifiesto distintos análisis (Acosta, 2013).

La heterogeneidad histórica y contemporánea en los sistemas educativos de América Latina quizá sea uno de los factores por los que no se encuentran acuerdos o metas comunes de relevancia y con clara incidencia en la agenda de política educativa. Las llamadas Metas 2021 promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) proponen niveles de logro respecto a la escolarización y la terminalidad de la secundaria básica y superior entre 2015 y 2021 (del 40% al 90% para la graduación).

En síntesis, en este apartado se intentó dar cuenta de la relación entre el proceso de configuración de los sistemas educativos en América Latina y los ciclos de expansión de la escolarización. El recorrido indica un desarrollo desigual que, en la actualidad, muchas veces trata de paliarse a través de programas de sostenimiento de la escolarización. Algunos de ellos con carácter innovador y muchas veces presentados como alternativas extraescolares.

Países como los latinoamericanos, atravesados por una intensa y rica diversidad cultural, demandan el desarrollo de modalidades alternativas al momento de considerar la extensión de la escolarización. Después de todo, los sistemas educativos modernos son inventos con una historia

reciente cuyo origen se sitúa en Europa Occidental. La clave para el éxito de dichos sistemas fue la capacidad de diseñar un dispositivo de alfabetización masiva como la escuela. Pero la escuela y la escolarización suponen y generan condiciones al mismo tiempo. Cuando esas condiciones no son posibles (o deseables), muchos países desarrollan alternativas para la distribución de saberes.

El problema es que esas alternativas también suponen y generan condiciones: suponen recursos físicos y humanos y generan la demanda por sostener el carácter innovador respecto de la oferta escolar tradicional. Si estas condiciones no se satisfacen pueden perder su sentido y agravar la fragmentación del sistema de distribución de saberes existente y, como ya se señaló en el primer apartado, la fragmentación se apoya sobre la falencia en la dinámica de sistematización del sistema educativo (articulación del sistema) y potencia la segmentación (diferenciación escolar sobre la base de la desigualdad social).

V. CONCLUSIONES

Nosotros compartimos la obstinación por la construcción de una educación de calidad para todos, entendida ésta como el conjunto de experiencias personales y colectivas que les permitirán a todas las personas desarrollarse a sí mismas y contribuir a desarrollar sus comunidades locales y la humanidad. Pero compartimos también la creencia de que esa educación de calidad para todos no podrá lograrse con las mismas prácticas educativas y pedagógicas que fueron propias de los sistemas educativos de la primera modernidad. En efecto, es difícil que unos sistemas educativos y una pedagogía que contribuyeron a estamentalizar a las sociedades puedan contribuir con el mismo éxito a tejer una red horizontal, o lo que se puede definir como la utopía del círculo creativo. Parece más creíble creer que contribuirá a estamentalizar de manera diferente a la humanidad, ahora a escala global, en lugar de estamentalizarla a escala nacional (Braslavsky, 2005: 270).

A lo largo de este trabajo se intentó poner en discusión el discurso sobre el derecho a la educación. Se adoptó para ello una perspectiva de internacionalización de la escolarización que supone la consideración de procesos históricos e internacionales de circulación de discursos y

prácticas centrales en el proceso de configuración de los sistemas educativos. La formulación del derecho a la educación en tanto derecho a la escolarización no es sino el reflejo del triunfo de ese proceso.

El derecho a la educación es un elemento clave porque permite exigir al Estado asegurar la existencia de la oferta en condiciones mínimas (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad; Scioscioli, 2014). Su versión en términos de derecho a la escolarización asegura la escala pero implica que toda construcción de oferta se hace “a partir de” las formas de la escolarización o “en tensión con” estas. Esto no quiere decir renegar de ese derecho y esas formas, simplemente quiere decir que las reformas orientadas hacia la extensión de la educación, tales como las que tienen lugar en América Latina, debieran leerse desde esta perspectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Felicitas, “Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina”, en *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 1, nro. 2, 2014, pp. 23-37.
- “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”, en *Revista HISTEDBR*, nro. 42, 2011, pp. 3-13.
- *Trabajo analítico (multipaís) sobre experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina (Cono Sur)*, Informe de consultoría para OEI/EURO social, 2013.
- BRASLAVSKY, Cecilia, “La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad”, en RUIZ BERRIO, Julio (comp.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005, pp. 269-286.
- CARUSO, Marcelo y Hans TENORTH, “Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo”, en CARUSO, Marcelo y Heinz-Elmar TENORTH (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica, 2011, pp. 13-35.
- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, Madrid, Akal, 1632/1986.
- KANT, Emanuel, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1803/1991.

- LA SALLE, Juan Bautista, *Guía de las escuelas dividida en tres partes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1720/2012.
- LOCKE, John, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1693/1986.
- LUTERO, Martín, "A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas cristianas (1523)", en EGIDO, Teófanos (ed.), *Lutero obras*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2006.
- MÜLLER, Detlef, Brian SIMON y Fritz RINGER (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Madrid, Servicio de Publicaciones, 1992, pp. 161-194.
- OSSENBACH, Gabriela, "Las transformaciones del Estado y la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX", en MARTÍNEZ BOOM, Alberto y Mariano NARODOWSKI (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997, pp. 121-148.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo, *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, Madrid, Tecnos, 1762/1997.
- *Emilio o de la educación*, México, Porrúa, 1762/1997.
- SCHRIEWER, Jürgen, "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad", en SCHRIEWER, Jürgen y Hartmut KAELBLE (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2010, pp. 17-62.
- "Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos", en SCHRIEWER, Jürgen (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2002, pp. 13-40.
- SCIOSCIOLI, Sebastián, "El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos", en *Journal of supranational policies of education*, nro. 2, 2014, pp. 6-24.
- SOBE, Noah y Jamie KOWALCZYK, "The problem of context in comparative educational research", en *ECPS journal*, nro. 6, 2012, pp. 51-74.
- SOËTARD, Michel, "Jean-Jacques Rousseau", en *Perspectivas*, vol. XXIV, nros. 3-4, 1994.
- STEEDMAN, Hilary, "Instituciones determinantes: las 'endowed grammar schools' y la sistematización de la educación secundaria inglesa", en MÜLLER, Detlef, Brian SIMON y Fritz RINGER (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Madrid, Servicio de Publicaciones, 1992, pp. 161-194.

- SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*, 2010, disponible [en línea] <<http://www.siteal.iipe-oei.org/informe/227/informe-2008>> [último acceso: 16-9-2013].
- TRÖHLER, Daniel, *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*, Barcelona, Octaedro.
- TRÖHLER, Daniel, Thomas POPKEWITZ y David LABAREE, *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century. Comparative visions*, Nueva York, Routledge, 2011.
- UNESCO, *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*, Unesco, 2012, disponible [en línea] <<http://www.orealc.cl/>> [último acceso: 16-9-2013].
- VIÑAO, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.

Fecha de recepción: 29-8-2016.

Fecha de aceptación: 22-2-2017.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos y las convicciones particulares en la escuela: entre el “interés del menor” y el “margen de apreciación” de los Estados*

PABLO MEIX CERECEDA**

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas notas sobre los litigios particulares que se han suscitado en distintos países europeos y que, a lo largo de casi cinco décadas ya, han ido siendo dirimidos por el Tribunal de Estrasburgo. El trabajo comprende tres partes: en primer lugar, se señalan algunos aspectos generales del sistema europeo de derechos humanos, tomando en consideración particularmente las diferencias con el sistema interamericano; en segundo término, me referiré a la formulación normativa de los derechos relativos a la educación en el Protocolo primero al Convenio Europeo de Derechos Humanos y, de manera muy sumaria, a los tipos de asuntos que a lo largo de su historia han sido sometidos a la consideración del Tribunal de Estrasburgo; en una tercera parte, me detendré en tres problemas concretos que he considerado de especial interés: la educación sexual, la enseñanza de religión y otros valores y la cuestión de los símbolos religiosos.

PALABRAS CLAVE

Derecho a la educación - Tribunal Europeo de Derechos Humanos - Margen de apreciación de los Estados.

* Ponencia para la Facultad de Derecho de Buenos Aires, 28 de octubre de 2015.

** Profesor de Derecho Administrativo, Universidad de Castilla-La Mancha (España).

The European Court of Human Rights and particular convictions in school: between the “best interest of the child” and the “margin of appreciation” of the States

ABSTRACT

This paper presents some notes on the particular litigations that have arisen in different European countries and which, over almost five decades already, have been settled by The European Court of Human Rights. The work consists of three parts: first, some general principles of the European human rights system are identified, taking into account in particular the differences with the inter-American system. Secondly, I shall refer to the normative formulation of the rights relating to education in the First Protocol to the European Convention on Human Rights and, in a very summary way, to the types of matters which throughout history have been decided by the Strasbourg Court. In a third part, I will work on three specific problems that I have considered of special interest: sex education, teaching of religion and other values and the question of religious symbols.

KEYWORDS

Right to education - European Court of Human Rights - Margin of appreciation doctrine.

I. INTRODUCCIÓN

Con motivo del segundo centenario de la enseñanza del Derecho en Buenos Aires, resulta muy pertinente reflexionar sobre la educación como derecho humano y cómo se ha protegido, solo a partir de la segunda mitad del siglo XX, por los sistemas internacionales de derechos humanos. No es objeto de esta ponencia examinar todos los textos internacionales que se refieren a los derechos vinculados a la educación y a la enseñanza, o siquiera hacerlo de manera exhaustiva sobre el alcance que a estos derechos ha otorgado un determinado sistema regional como es

el europeo, pues cualquiera de estos propósitos excedería de los límites de tiempo y espacio que se proponen para este Taller sobre Alcances e Implicancias del Derecho a la Educación, en el cual, dicho sea desde el primer momento, me siento muy honrado de participar como ponente y con ese motivo quiero expresar mi agradecimiento a los organizadores, y en particular a los profesores Guillermo Ruiz y Sebastián Scioscioli.

El objeto de mi ponencia consiste, así pues, en facilitar al público de la Facultad de Derecho de Buenos Aires unas pinceladas sobre algunos litigios particulares que se han suscitado en distintos países europeos y que, a lo largo de casi cinco décadas ya, han ido siendo dirimidos por el Tribunal de Estrasburgo. Son diversos los aspectos que el Tribunal ha abordado desde su primera sentencia sobre la educación, dictada en 1968, y lo cierto es que, a partir de la fórmula más bien exigua con que el Protocolo primero al Convenio se refiere a esta materia, puede decirse que el órgano jurisdiccional ha consolidado una doctrina depurada y ha dado respuesta a muchos debates que, a pesar de originarse siempre en situaciones muy concretas de cada país demandado, a menudo podían considerarse como problemas esencialmente comunes a varios Estados. No obstante, los pronunciamientos del Tribunal no han quedado siempre exentos de polémica, como tendré ocasión de ilustrar más adelante a propósito del asunto del crucifijo en la escuela pública.

Para que la exposición resulte más útil y comprensible al público argentino, organizaré el discurso en tres partes diferenciadas: en primer lugar, aludiré brevemente a algunos aspectos generales del sistema europeo de derechos humanos, tomando en consideración particularmente las diferencias con el sistema interamericano; en segundo término, me referiré a la formulación normativa de los derechos relativos a la educación en el Protocolo primero y, de manera muy sumaria, a los tipos de asuntos que a lo largo de su historia han sido sometidos a la consideración del Tribunal de Estrasburgo; en una tercera parte, por fin, me detendré en tres problemas concretos que, tras consultar con los organizadores, hemos considerado de especial interés: la educación sexual, la enseñanza de religión y otros valores y la cuestión de los símbolos religiosos. No obstante, adelanto ya que al final de mi exposición trataré de responder a cuantas cuestiones tengan a bien formular y, asimismo, para el caso de que quisieran profundizar en el contenido de esta

ponencia, me permito mencionar una monografía publicada en España en el año 2014 bajo el título *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*.

II. EL SISTEMA EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS: LOS RIESGOS DEL ÉXITO

A modo de aproximación al modelo europeo de protección, cabe mencionar que existen dos organizaciones internacionales diferentes que se han ocupado de los derechos humanos. La organización que mayor desarrollo ha obtenido en este ámbito es, sin duda, el Consejo de Europa, cuya finalidad principal consiste en la promoción de la democracia y los derechos humanos. En el seno de esta organización se han aprobado varios tratados internacionales sobre la materia, pero en particular destacan el Convenio Europeo de Derechos Humanos (1950) y la Carta Social Europea (de 1961 aunque revisada en 1996). A pesar de que, a mi juicio, no pueda defenderse una división nítida entre “generaciones” de derechos humanos, a efectos descriptivos puede mencionarse que el Convenio engloba sobre todo los tradicionalmente denominados “derechos civiles y políticos” mientras que la Carta se refiere más bien a los llamados “derechos sociales y económicos”. El Convenio instituye, a su vez, un órgano con jurisdicción plena y al que acceden directamente los individuos que consideren vulnerados sus derechos (el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, con sede en Estrasburgo) mientras que la Carta cuenta con un Comité Europeo de Derechos Sociales que funciona a partir de demandas colectivas (sindicatos de trabajadores, organizaciones patronales...) y mediante un sistema de informes que periódicamente presentan los Estados partes.

Por otra parte, la Unión Europea ha ido asumiendo progresivamente la protección de los derechos humanos como elemento funcional o, mejor, una ineludible necesidad para el desarrollo económico y comercial, pero también como parte de un proceso de afirmación de su legitimidad política ante los ciudadanos europeos. En este sentido, se ha dotado de una Carta de Derechos Fundamentales (también conocida como “Carta de Niza”, del año 2001), cuyo contenido debe inspirar la aplicación del Derecho de la Unión tanto cuando sea aplicado por las instituciones de

la organización como por los Estados miembros.¹ Por otra parte, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (con sede en Luxemburgo) desempeña una tutela de los derechos humanos que, a partir de las libertades fundamentales de la Unión (en particular, la libre circulación de trabajadores, pero no solo ella), de la llamada "ciudadanía de la Unión" y del principio de no discriminación, resulta cada vez más significativa dentro de la labor argumentativa de esta institución.

No obstante, de los tres órganos mencionados, el desarrollo más importante corresponde al Tribunal Europeo de Derechos Humanos y a su interpretación del Convenio de 1950 y sus protocolos adicionales. Esto es así especialmente en el caso de los derechos relativos a la educación, y por todo ello dedicaré atención, en el resto de la ponencia, a la delicada labor de este tribunal.

Así pues, antes de entrar en el análisis de las sentencias, merece la pena detenerse brevemente en algunos datos relativos al funcionamiento del Tribunal Europeo de Derechos Humanos o, más coloquialmente, Tribunal de Estrasburgo. Se trata de una institución con una estructura estable y relativamente potente en comparación con lo que es habitual en órganos internacionales de tutela de los derechos humanos. En este sentido, el Tribunal cuenta con 47 jueces (uno por cada Estado parte en el Convenio) que deciden sobre los casos en distintas formaciones: de manera individual (solo para declarar la inadmisibilidad), en Comités de tres o en Salas de siete. Excepcionalmente, pueden reunirse en una Gran Sala compuesta de diecisiete jueces. Asimismo, en el Tribunal prestan sus servicios 270 abogados y otros 370 empleados dedicados a tareas de apoyo. En cuanto al presupuesto anual, para el año 2015 superaba los 69 millones de euros (más de 78 millones de dólares estadounidenses).

Por lo que respecta a su trabajo y resultados, los asuntos sometidos a su consideración no alcanzaban, en los últimos años del siglo XX, los diez mil anuales, mientras que a partir del año 2010 han superado ampliamente los sesenta mil anuales (a excepción del año 2014). Por otra

¹ Un importante estudio del contenido de la Carta de Niza en lo tocante a la educación ha sido realizado por CÁMARA VILLAR, Gregorio, "Artículo 14. Derecho a la educación", en MONEREO ATIENZA, C. y J. L. MONEREO PÉREZ (dir. y coord.), *La Europa de los Derechos. Estudio sistemático de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, Granada, Comares, 2012, pp. 295-329.

parte, en el año 2014, el Tribunal respondió a más de ochenta y seis mil solicitudes, de las cuales casi 2.400 fueron resueltas en algo menos de novecientas sentencias, y el resto en decisiones o en resoluciones de inadmisión. En cuanto a las cifras de estimación, aproximadamente un 85% de las sentencias dictadas en 2014 declararon alguna vulneración del Convenio o de los protocolos adicionales, lo que ciertamente parece justificar la existencia de una jurisdicción internacional de derechos humanos. Aunque no hay cifras exactas sobre la duración de los procesos, el Tribunal trata de examinar los asuntos en un plazo de tres años desde el momento de sometimiento, aunque en función de distintos factores esta duración puede reducirse o también ampliarse de manera importante.

Estos datos contrastan sin duda con la Corte Interamericana de Derechos Humanos, donde solo existen siete jueces, menos de treinta abogados y un presupuesto anual de unos dos millones seiscientos mil dólares. El número de sentencias dictadas al año por la Corte Interamericana suele variar entre quince y veinte, y la duración media de los procesos es de aproximadamente 18,8 meses desde el sometimiento hasta la emisión de la sentencia.

El éxito del Tribunal Europeo como referente en la protección de los derechos humanos ha determinado la adopción de varias medidas para evitar el colapso y tratar de que todos los asuntos obtengan respuesta en un plazo que pueda considerarse aceptable. Así, se ha permitido que los jueces puedan individualmente declarar la inadmisibilidad de los asuntos en caso de no albergar dudas y se ha introducido el llamado procedimiento de “sentencias piloto” para conjuntos de casos similares que afectan a un mismo Estado.

Por otra parte, y aunque no cabe afirmar que obedezca solo a la presión cuantitativa de los asuntos, conviene cuando menos apuntar la posibilidad de que exista una relación entre este hecho y el empleo de una determinada doctrina por el Tribunal Europeo, como es la doctrina denominada del “margen de apreciación”. Con esta expresión, el Tribunal alude a la necesidad de que los Estados puedan decidir del modo más acorde con su situación interna (cultural, jurídica o incluso económica en algunos casos) cómo proceder en determinados asuntos en los que, a juicio del Tribunal, no puede identificarse un amplio acuerdo, dentro

de los Estados miembros del Consejo de Europa, sobre cómo deben ser resueltos. Así, por lo general, cuando el Tribunal recurre a la doctrina del “margen de apreciación” suele declarar la ausencia de vulneración de derechos en el caso analizado, como se ilustrará en el apartado IV del texto. Esta doctrina ha cobrado tal importancia que el Protocolo número 15 (hecho en 2013) incorporará, a su entrada en vigor, una mención expresa del margen de apreciación de los Estados en el Preámbulo del Convenio, vinculándolo al principio de subsidiariedad que rige la protección internacional de los derechos humanos.

Esta manera de argumentar puede contraponerse a un cierto “activismo judicial” que acaso resulte más frecuente en instituciones que comienzan su andadura y buscan afirmarse en la escena jurídica, como quizá puede predicarse de la Corte Interamericana en determinadas épocas (aunque también se encuentran cada vez más ejemplos de autocontención en los últimos años: la absolución de Argentina en varias de las peticiones del caso “Mémoli” [2013]; la apreciación de la falta de agotamiento de los recursos internos en el caso “Brewer-Carías vs. Venezuela” [2014] o la admisión de la excepción de falta de competencia *ratione temporis* en las reivindicaciones de tierras por las comunidades indígenas “Kuna de Madungandí y Emberá del Bayano vs. Panamá” [2014], por citar algunos ejemplos).

III. LOS DERECHOS RELATIVOS A LA EDUCACIÓN EN EL PROTOCOLO ADICIONAL PRIMERO Y SU DESARROLLO EN LA JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL EUROPEO

Aunque la educación ha sido caracterizada por la doctrina como “derecho-llave” en razón de su capacidad para dotar de una actitud crítica a la persona titular de cualquier otro derecho, lo cierto es que el Convenio Europeo no se refiere a ella en ninguno de sus artículos, y es necesario esperar a la aprobación del primer Protocolo adicional (1952) para que sea reconocida por el sistema internacional europeo. Aun así, la formulación resulta escueta en sí misma y ha sido necesaria una ambiciosa labor interpretativa por parte del Tribunal para proteger algunos intereses dignos de consideración. En efecto, el artículo 2º del

Protocolo, en la versión publicada por el Boletín Oficial del Estado en España, afirma lo siguiente:

A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

Como se aprecia, en una primera lectura no parece que el artículo implique ninguna obligación positiva para los Estados partes ni tampoco resulta evidente cuál es el alcance que el Protocolo atribuye a uno y otro derecho. No obstante, el Tribunal de Estrasburgo se ha ocupado de interpretar y clarificar el significado de estos preceptos a lo largo de una jurisprudencia cuidadosamente argumentada y por lo general ponderada que, de manera muy sintética, resumo a continuación.

Durante una primera –y larga– etapa, que va desde la sentencia del caso lingüístico belga, de 1968, hasta, podría decirse, los años 2005-2007, los asuntos examinados por el Tribunal se desenvolvían casi sin excepción en el marco de las convicciones paternas, pues eran sobre todo padres descontentos con distintos aspectos concretos del respectivo sistema educativo quienes recurrían al Tribunal de Estrasburgo: el conflicto sobre la lengua vehicular de la enseñanza (sobre todo el primer asunto relativo a la educación, conocido como “caso lingüístico belga”); la admisibilidad de la educación sexual en la escuela; la posibilidad de que los padres rechacen el castigo físico a sus hijos; la oposición a que los hijos participen en celebraciones nacionales que implican asistir a un desfile militar y, ya en el siglo XXI, el rechazo a la escolaridad obligatoria; el asunto de la enseñanza de determinados valores o contenidos religiosos en la escuela o, en fin, la oposición a la presencia del crucifijo en las dependencias escolares de titularidad pública.

Un segundo tipo de asuntos, a menudo vinculado con las convicciones paternas pero que, por distintos motivos, puede ser tomado en consideración de manera autónoma, tiene que ver con el porte de símbolos religiosos por las personas y, en especial, por los propios sujetos del derecho a la educación. Aunque en algunos casos se trata de solicitudes de padres con una determinada confesión religiosa, en otras ocasiones este tipo de

asuntos han sido sometidos al Tribunal por la vía de la libertad religiosa de los propios alumnos o estudiantes, a menudo en conexión con el derecho a no sufrir discriminación. El primero de estos casos fue enjuiciado en 2001, aunque la mayor parte de las sentencias de esta serie se dictaron entre los años 2008 y 2009. Así mismo, merece la pena destacar que, con la excepción de unos pocos asuntos (“Dahlab v. Suiza”, de 2001, y “Leyla Şahin v. Turquía”, GS, 2005), casi todos estos litigios se originan en el sistema educativo francés, país cuyo Derecho constitucional recoge con un vigor singular el principio de laicidad del Estado: “Francia es una República indivisible, laica, democrática y social”, reza el artículo 1º de la Constitución de 1958.

En fin, un tercer grupo de asuntos puede identificarse a partir de la primera década del presente siglo, en que el Tribunal se ha encontrado con relativa frecuencia ante casos vinculados a la primera frase del art. 2º, esto es, al derecho a la educación entendido en sentido estricto. Así, asuntos como “Timishev v. Rusia” (2005) o “Ponomaryovy v. Bulgaria” (2011) han permitido al Tribunal pronunciarse de manera directa sobre el derecho de toda persona a acceder al sistema de enseñanza básica en condiciones de igualdad con los nacionales, y ello con independencia del estatus migratorio u origen nacional. En esta línea de casos resultan especialmente interesantes los pronunciamientos relativos a la segregación de estudiantes romaníes o *roma* que, a partir del importantísimo asunto “D. H. y otros v. La República Checa” (GS, 2007), han supuesto un destacado avance en la configuración jurisprudencial del derecho a no sufrir discriminaciones hasta el punto de trascender el ámbito de la enseñanza para integrarse en la doctrina del Tribunal sobre igualdad y no discriminación.

En conclusión, puede decirse que el Tribunal de Estrasburgo ha decantado varios principios que, en mayor o menor medida, se encuentran presentes en todos sus razonamientos sobre la materia. A mi juicio, pueden destacarse los siguientes aspectos:

En primer lugar, el tribunal ha afirmado sin titubeos que *el derecho reconocido a los padres no puede servir para limitar el derecho de los hijos a la educación* (así, por ejemplo, en casos en que se pretendía no escolarizar a los hijos porque la enseñanza institucionalizada implicaba elementos contrarios a las convicciones de los padres; o bien cuando los padres se

oponían a la enseñanza de determinados contenidos que el Tribunal considera legítimos, como la educación sexual).

En segundo término, el Tribunal ha declarado que el concepto “respeto” que recogen el art. 1º del Convenio (“obligación de respetar los derechos humanos”) y el art. 2º del Protocolo requiere que los Estados lleven a cabo una *actividad de regulación* que permita, al menos, que los individuos obtengan algún *reconocimiento oficial* por los estudios realizados (*caso lingüístico belga*). Es decir, implica obligaciones positivas para los poderes públicos nacionales.

Como tercera cuestión, conviene destacar que el *acceso al sistema educativo* ha sido asumido como interés prevalente en la mayoría de los casos, si se exceptúan, claro está, los relativamente numerosos asuntos concernientes al pañuelo islámico o al turbante *sikh* en el sistema educativo francés y en otras sentencias ya citadas.

En cuarto lugar, el Tribunal ha tomado en consideración, aunque con ciertos altibajos, el criterio del *superior interés del menor*, que ha servido para decidir el sentido del fallo en no pocas sentencias. No obstante, subsisten problemas desde este punto de vista, como ponen de manifiesto los mencionados asuntos de los símbolos religiosos de estudiantes y profesores, u otros como la obligación de participar en celebraciones nacionales (casos “Valsamis” y “Efstratiou v. Grecia”, ambos de 1996).

Por último, el Tribunal generalmente ha eludido pronunciarse sobre cuestiones relativas al *gasto público*, y solo en casos muy particulares en que se había desmantelado un sistema educativo preexistente y además con el trasfondo de una invasión (o bien una amenaza) armada ha declarado que los Estados tienen una obligación de mantener una determinada prestación en el sistema educativo (“Chipre v. Turquía”, de 2001, o “Catan v. Moldavia y Rusia”, de 2012).

IV. TRES MANIFESTACIONES DEL PLURALISMO IDEOLÓGICO Y RELIGIOSO EN LA ESCUELA: LA EDUCACIÓN SEXUAL, LA ENSEÑANZA DE RELIGIÓN Y OTROS VALORES, LOS SÍMBOLOS RELIGIOSOS

Teniendo en cuenta la limitación temporal para abordar en este foro todos los asuntos sobre el sistema educativo que han sido sometidos al Tribunal, los organizadores me sugirieron profundizar solo en algunos

aspectos, que han sido elegidos en función de su importancia dentro de la jurisprudencia de Estrasburgo, o bien de su actualidad, o, en fin, del interés que pueden presentar para el auditorio.

1. LA EDUCACIÓN SEXUAL

Como primera cuestión me referiré, así pues, a los dos casos relativos a la educación sexual proporcionada a alumnos menores de edad en la escuela. El primer y más importante pronunciamiento se produjo en el año 1976 (asunto “Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen v. Dinamarca”), cuando las familias de varios alumnos adolescentes llevaron al Tribunal su oposición a que en la escuela se informara y concienciara a los jóvenes sobre hábitos y medidas para evitar embarazos indeseados y prevenir frente al contagio de enfermedades de transmisión sexual. Los recurrentes argumentaban que se trataba de cuestiones propias del ámbito privado y que tal enseñanza resultaba contraria a sus convicciones cristianas y adoctrinadora, porque podía verse como una incitación a mantener relaciones sexuales. Algo similar sucedía en el asunto “Jiménez Alonso y Jiménez Merino v. España” (2000), aunque la naturaleza de las convicciones paternas no se especifica en esta resolución.

En esencia, el Tribunal declaró que la educación sexual no tiene por qué considerarse adoctrinadora si se realiza de una manera “objetiva, crítica y plural” y que la afectación a las convicciones paternas podía estar plenamente justificada ante un interés público digno de protección como es la prevención frente a embarazos indeseados y enfermedades venéreas².

Con ello, Estrasburgo apoyaba decididamente el criterio de los Estados a la hora de definir el currículo educativo (siempre que la enseñanza de cuestiones polémicas se realice sin caer en el adoctrinamiento), al tiempo que brindaba protección al interés del menor incluso contra la opinión de los padres, interés que, en estos concretos casos, consistiría

² Una enriquecedora crítica sobre la reducción que, desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, entraña concebir la educación sexual como derecho vinculado a la salud y a la prevención de la violencia, se puede encontrar en MALÓN MARCO, A., “¿El derecho a la educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento”, en *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, nro. 2, 2012, pp. 207-228, disponible [en línea] <<http://revistas.um.es/educatio>>.

en recibir información sobre determinados riesgos para su salud y, con ello, para su pleno desarrollo como persona.

2. LA ENSEÑANZA DE RELIGIÓN Y ÉTICA

Un segundo aspecto que considero digno de mención aquí se refiere a la enseñanza de valores en el sistema educativo, materia cuyo tratamiento jurisprudencial no resulta muy alejado del recién explicado. En el año 2007, el Tribunal dictó dos sentencias que guardan similitudes a pesar de referirse a contextos tan distintos como el de Noruega, que entonces contaba con una religión oficial –después abandonada–, y el de Turquía, donde una sociedad sensiblemente religiosa (una mayoría de la población profesa la variante sunní del Islam) vive, sin embargo, bajo una Constitución que instaura un Estado marcadamente laico. En el caso noruego (“Folgero y otros”), varios padres solicitaban que sus hijos fueran totalmente eximidos de cursar una asignatura que, junto al estudio de principios éticos, incluía la práctica de ciertos ritos religiosos propios de la religión nacional (una variante del cristianismo reformado). El Estado se negaba a ello con el argumento de que algunas partes de la asignatura resultaban perfectamente neutrales desde el punto de vista religioso y que, por tanto, era suficiente con un sistema de exenciones parciales limitado a los actos de culto. En el caso turco (“Hasan y Eylem Zengin”), los recurrentes solicitaban que se eximiera a la joven Eylem de cursar una asignatura sobre historia y cultura religiosa, en la que apenas se dedicaba atención a la variante aleví del Islam (que los propios recurrentes profesaban), frente a una preponderancia de la variante sunní, asignatura que resultaba obligatoria para los alumnos musulmanes pero no para los judíos ni los cristianos. El Estado argumentaba que se trataba de un currículo pluralista, y que el carácter obligatorio de la asignatura se debía, por otra parte, a la necesidad de proteger a los niños de mitos e informaciones erróneas que abonan el terreno al fanatismo.

En ambos casos, el Tribunal valoró positivamente la decisión de las autoridades de que se estudiaran los valores y las tradiciones con grupos heterogéneos de alumnos, pero consideró que la práctica de ritos, en el caso noruego, y la exigua atención que se concedía al alevismo junto a la exención de los alumnos no musulmanes, en el caso turco, permitían

identificar una actividad adoctrinadora en la enseñanza. De acuerdo con ello, declaró que los alumnos noruegos debían ser eximidos totalmente de la citada asignatura para evitar que pudieran quedar estigmatizados dentro del grupo y, en el caso turco, consideró además que el hecho de que los padres tuvieran que manifestar ante la escuela cuál era la religión que profesaban suponía un grave menoscabo de la libertad religiosa. Recientemente, el Tribunal ha tenido ocasión de reiterar su postura en relación con el modelo turco en una sentencia muy similar del año 2014 (asunto “Mansur Yalçın y otros”).

Así pues, como se aprecia, en estos casos, la calificación de determinada enseñanza como adoctrinadora ha servido para anteponer el interés de los menores al interés público que los Estados pretendían proteger, esto es, el estudio de la ética en un contexto intercultural donde, sin embargo, acababan imponiéndose a las minorías determinadas convicciones mayoritarias.

3. LOS SÍMBOLOS RELIGIOSOS “MÓVILES” Y “FIJOS”

El tercero de los asuntos a que aludiré tiene que ver con la doctrina del Tribunal sobre los símbolos religiosos en la escuela. Como ya he mencionado, existe una larga serie de sentencias que impiden a distintos sujetos acceder a los centros de enseñanza portando objetos confesionales visibles: en “Dahlab v. Suiza” se trata de una profesora; en “Şahin v. Turquía”, de una estudiante universitaria; en “Kervanci”, “Ranjit Singh” y los demás casos franceses, de alumnos de enseñanza básica y secundaria.³ Por otra parte, la conocida sentencia de la Gran Sala en el asunto “Lautsi v. Italia” revocaba un pronunciamiento previo de una sala y venía a afirmar que el crucifijo expuesto en las aulas de un centro público no puede ser considerado como un elemento adoctrinador en la medida en que no vaya acompañado de un discurso proselitista, sino que se proporcione una enseñanza plural y respetuosa con las creencias particulares.

³ Un punto de vista feminista sobre el uso del pañuelo islámico en general (no solo en la escuela) puede encontrarse en PÉREZ BERNAL, Marian, “Envueltas en el *Niqab* y mirando hacia el futuro. Género, tolerancia y multiculturalismo”, en *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género* (Otoño/Invierno 2011), vol. 1, nro. 5, pp. 80-100, disponible [en línea] <hosting01.uc3m.es>.

La consideración conjunta de ambas líneas jurisprudenciales ha llevado a algunas voces a tildar al Tribunal Europeo de “etnocentrista” y a afirmar que con ello se proscriben en las escuelas europeas todas las manifestaciones religiosas siempre que no procedan del cristianismo. En mi opinión, sin embargo, esta disparidad de criterios requiere de un análisis más complejo, y en buena medida se explica por la doctrina del “margen de apreciación”. En efecto, el Tribunal no ha afirmado en ninguna sentencia que los símbolos religiosos en la escuela estén prosritos excepto en el caso de los de procedencia cristiana. En realidad ha aplicado, en ambos casos, el principio de que, ante la imposibilidad de identificar un punto de vista común en Europa, debe permitirse a cada Estado que establezca la solución que considere más adecuada de acuerdo con los valores predominantes en su propia sociedad.

No obstante, si –en un ejercicio de imaginación jurídica– se indujera del resultado de estas dos líneas jurisprudenciales una conclusión general (es decir, “los símbolos no cristianos quedan prohibidos, los símbolos cristianos quedan permitidos”), tal situación resultaría problemática desde el punto de vista del concepto de “discriminación indirecta” que el propio Tribunal ha utilizado en tantos casos (y en particular en “D. H. v. La República Checa”), pues se produciría un *resultado discriminatorio* en contra de los europeos no cristianos. Sin embargo, lo cierto es que ni la decisión de impedir el pañuelo islámico o el turbante *sikh* ni la de exhibir en las aulas un crucifijo cristiano resultan impuestas a los demás Estados en virtud de las respectivas sentencias de Estrasburgo, por lo que la conclusión esconde en realidad una trampa lógica y no puede ser acogida con ese grado de generalización y contundencia. Con todo, a mi juicio, no debe tampoco menospreciarse el riesgo de una lectura sesgada por quienes buscan impulsar el fanatismo o simplemente conseguir un titular de prensa llamativo.

Lo anterior, por otra parte, no significa que no pueda criticarse desde múltiples puntos de vista tanto la jurisprudencia de los símbolos no cristianos como la sentencia “Lautsi”. Así, tomando en consideración la propia jurisprudencia de Estrasburgo, se debe recordar que el derecho a la educación es el más importante de los reconocidos en el art. 2º del Protocolo y que, por tanto, los Estados deberían garantizarlo al margen de las creencias religiosas que tengan los padres, permitiendo a los menores

acceder al centro educativo con independencia de las convicciones particulares que en su familia les inculquen. Por otra parte, es cierto que, como afirmaba el Estado italiano en su defensa del caso "Lautsi", la figura de Jesucristo refleja valores como la solidaridad, la generosidad, la defensa de la paz o la honradez, pero lo hace a partir de una simbología de un grupo religioso bien concreto como es el cristianismo. Si, aplicando el razonamiento del Tribunal en los casos "Zengin" y "Yalçın", una asignatura obligatoria solo para los musulmanes no puede ser tan neutra como pretende el Gobierno turco, ¿por qué un crucifijo debe ser aceptado por musulmanes, budistas o miembros de cualquier otra confesión como un símbolo universal, cuando en realidad alude a la vida y muerte del fundador de una concreta religión? Los centros educativos, por otra parte, se presentan en la sociedad como instituciones del Estado al mostrar en sus fachadas las banderas oficiales. Por ello, no puede admitirse el planteamiento de que el centro debe reflejar las convicciones de quienes en cada momento pasan por él (alumnos, profesores, etc.), que, por otra parte, en la escuela pública serán en todo momento muy diversas.

Así pues, por lo que respecta a la cuestión de los símbolos religiosos, las respuestas del Tribunal, a mi juicio, se explican en todos los casos por la doctrina del margen de apreciación, lo que cierra el paso a la interpretación de que el Tribunal Europeo busque desterrar de la escuela todo símbolo religioso distinto de los cristianos. Pero en el fondo, y por lo que más importa, el asunto no está adecuadamente resuelto desde el punto de vista del interés del menor y el pleno desarrollo de su personalidad, perspectiva que, al tratar de educación, debería ser siempre la prioritaria. Pañuelo islámico y turbante *sikh* son manifestaciones particulares de una libertad fundamental como es la religiosa, mientras que el crucifijo en el aula de un centro público constituye una toma de partido por el Estado, que debería respetar el derecho individual a venerar otros símbolos o a no reverenciar ninguno en absoluto.⁴

⁴ En un interesante editorial publicado en *European Journal of International Law*, Joseph H. H. Weiler se refería en términos muy críticos a la primera sentencia del caso "Lautsi", en que el TEDH condenaba a Italia a retirar el crucifijo en el aula. La crítica no se refería tanto al sentido del fallo (pues acepta el derecho de la recurrente a ser indemnizada) como al reduccionismo con que, a juicio del autor, tanto el Tribunal

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Recapitulando, puede afirmarse que la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos oscila entre, por una parte, la protección del interés del menor y de su pleno desarrollo como persona y, por otro lado, el reconocimiento de un margen de apreciación a los Estados, particularmente ante casos relativos a convicciones religiosas particulares. Aunque el empleo de la doctrina del margen de apreciación ha permitido algunos avances significativos (como el de la educación sexual ante riesgos de salud pública o, más recientemente, la importancia de la escolarización obligatoria para el desarrollo individual), lo cierto es que también ha producido determinados efectos a mi juicio problemáticos, como la reiterada absolución de Francia en numerosos casos relativos a la prohibición de símbolos musulmanes o *sikh*, así como la absolución de Italia por, precisamente, mantener crucifijos en ciertas aulas de la escuela pública. En parte, es posible que, con el margen de apreciación, Estrasburgo busque simplemente optar por una solución fácil para evitar una avalancha de solicitudes relativas a los símbolos religiosos si en un solo caso se estimaran las pretensiones de recurrentes musulmanes o *sikh* en Francia y laicos o no cristianos en Italia (y muy probablemente en España también). Aunque considero exagerada y sesgada la interpretación de estos pronunciamientos como un plan deliberado del Tribunal por expulsar de las escuelas europeas todo símbolo religioso distinto de los cristianos, existe, sin embargo, el riesgo de que algunos grupos particulares realicen una lectura de este tipo, con el correspondiente menoscabo a la autoridad de Estrasburgo.

BIBLIOGRAFÍA

CÁMARA VILLAR, Gregorio, “Artículo 14. Derecho a la educación”, en MONEREO ATIENZA, C. y J. L. MONEREO PÉREZ (dir. y coord.), *La Europa*

como el Gobierno italiano trataban la relación entre símbolos religiosos y neutralidad del Estado (a pesar de que, en esta resolución, el Tribunal se pronunció en contra de la República Italiana). *Vid.* WEILER, J. H. H., “Lautsi: Crucifix in the classroom redux”, en *EJIL*, vol. Editorial 21, nro. 1, 2010, pp. 1-6, disponible [en línea] <<http://ejil.oxfordjournals.org>>.

de los Derechos. Estudio sistemático de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, Granada, Comares, 2012, pp. 295-329.

Corte Interamericana de Derechos Humanos: "Informe anual 2014", San José, Costa Rica, 2015, disponible [en línea] <http://www.corteidh.or.cr/sitios/informes/docs/SPA/spa_2014.pdf>.

MALÓN MARCO, Agustín, "¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento", en *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, nro. 2, 2012, pp. 207-228, disponible [en línea] <<http://revistas.um.es/educatio>>.

MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, Lorenzo, "La presencia de los padres en el derecho a la educación", en *Revista Española de Derecho Administrativo*, nro. 161, 2014, pp. 131-165. También publicado en el *Libro Homenaje al profesor Rafael Barranco Vela*, vol. I, Madrid, Civitas, 2014.

– "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" (*Un estudio de jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos*), Zaragoza, Justicia de Aragón, 2008. También publicado en *Anales de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación*, nro. 37, 2007, y en *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, nro. 24, 2008.

MEIX CERECEDA, Pablo, *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2014.

NUEVO LÓPEZ, Pablo, "Educación sexual y derechos fundamentales. Contribución a un debate necesario", en *Revista de Derecho Político*, nro. 80, 2011, pp. 117-148, disponible [en línea] <<http://e-spacio.uned.es>>.

PÉREZ BERNAL, Marian, "Envueltas en el *Niqab* y mirando hacia el futuro. Género, tolerancia y multiculturalismo", en *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género* (Otoño/Invierno 2011), vol. 1, nro. 5, pp. 80-100, disponible [en línea] <<http://hosting01.uc3m.es>>.

Tribunal Europeo de Derechos Humanos: *El TEDH en 50 preguntas*, publicado en la página del TEDH [en línea] <http://www.echr.coe.int/Documents/50_Questions_SPA.pdf>.

Tribunal Europeo de Derechos Humanos: *The ECHR in facts and figures*, 2014, publicado en la página del TEDH <http://www.echr.coe.int/Documents/Facts_Figures_2014_ENG.pdf>.

WEILER, Joseph H. H., "Lautsi: Crucifix in the classroom redux", en *EJIL*, vol. Editorial 21, nro. 1, 2010, pp. 1-6, disponible [en línea] <<http://ejil.oxfordjournals.org>>.

SENTENCIAS Y DECISIONES DEL TEDH CITADAS (EN ORDEN CRO- NOLÓGICO)

Caso relativo a ciertos aspectos de las leyes sobre el uso de las lenguas en la educación en “Bélgica c/Bélgica”, 23 de julio de 1968, sentencia sobre el fondo (Pleno).

“Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen v. Dinamarca”, 7 de diciembre de 1976.

“Valsamis v. Grecia”, 27 de noviembre de 1996.

“Efstratiou v. Grecia”, 27 de noviembre de 1996.

“Jiménez Alonso y Jiménez Merino v. España”, 25 de mayo de 2000 (Decisión).

“Dahlab v. Suiza”, 15 de febrero de 2001 (Decisión).

“Chipre v. Turquía”, 10 de mayo de 2001 (Gran Sala).

“Leyla Şahin v. Turquía”, 10 noviembre de 2005 (Gran Sala).

“Timishev v. Rusia”, 13 de diciembre de 2005.

“Folgero y otros v. Noruega”, 29 de junio de 2007 (Gran Sala).

“Hasan y Eylem Zengin v. Turquía”, 9 de octubre de 2007.

“D. H. y otros v. La República Checa”, 13 de noviembre de 2007 (Gran Sala).

“Kervanci v. Francia”, 4 de diciembre de 2008.

“Ranjit Singh v. Francia”, 30 de junio de 2009 (Decisión).

“Lautsi y otros v. Italia”, 3 de noviembre de 2009.

“Lautsi y otros v. Italia”, 18 de marzo de 2011 (Gran Sala).

“Ponomaryovi v. Bulgaria”, 21 de junio de 2011.

“Catan y otros v. Moldavia y Rusia”, 19 de octubre de 2012 (Gran Sala).

“Mansur Yalçın y otros v. Turquía”, 16 de septiembre de 2014.

Fecha de recepción: 29-8-2016.

Fecha de aceptación: 22-2-2017.

La estructura y contenido del derecho a la educación como derecho fundamental de defensa y prestación

SEBASTIÁN SCIOSCIOLI¹

RESUMEN

La concepción y estructura del derecho a la educación como derecho fundamental implica el reconocimiento de posiciones jurídicas exigibles, que se traducen en prestaciones positivas y negativas. En el presente trabajo indagaremos sobre el alcance y vigencia del derecho a la educación en las bases constitucionales y normativas de la Argentina y a través de la reconstrucción de los contenidos presentes en las obligaciones del Estado de respetar, proteger, hacer cumplir y garantizar el derecho.

PALABRAS CLAVE

Educación - Derechos humanos - Estado.

The structure and content of the right to education as a positive and negative fundamental right

ABSTRACT

The concept and structure of the right to education as a fundamental right implies the recognition of enforceable legal positions, which can be studied as positive and negative rights. In this paper we investigate

¹ Doctor en Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho (UBA).

the scope and enforcement of the right to education contents according to Argentinian constitutions norms and through the reconstruction of the contents of the States obligations to respect, protect, enforce and guarantee the right.

KEYWORDS

Education - Human rights - State.

I. INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO ESQUEMÁTICO CONSTITUCIONAL Y NORMATIVO ARGENTINO

Si pensáramos aun fugazmente en torno a la estructura, alcances y contenidos vinculados con el derecho a la educación, fácilmente deduciríamos que la educación es mucho más que el acceso a la escuela. El reconocimiento del derecho a la educación como derecho humano fundamental y de gran parte de su contenido hoy considerado como básico es ya universalmente aceptado y recogido al menos formalmente en casi todos los tratados y declaraciones de derechos humanos más importantes.² En particular en nuestro país, la Argentina ha tenido un extenso desarrollo legislativo y constitucional desde el momento mismo de su propia conformación como Estado nacional. Si hablamos en torno a la educación escolarizada y básica, basta señalar en este aspecto solo como apunte el espacio que le dedicó la Constitución histórica de 1853 en los arts. 5º, 14, 20 y 67, inc. 16 (actualmente 75, inc. 18), y las principales leyes dictadas hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, tales como la Ley 1420 (1884), la Ley 4878 (conocida como Ley Láinez de 1905), entre otras. Este entramado jurídico inicial reguló y aseguró en materia educativa cuestiones de trascendencia como la gratuidad de los estudios primarios desde el comienzo del sistema educativo y la organización institucional de la educación y su especial cuidado en la asignación de responsabilidades y competencias entre los distintos niveles federales, así como la existencia de diversos planes de acción y de promoción y fomento del sistema educativo en su conjunto desarrollados por los principales actores

² Véase para un análisis más profundo del tema: SCIOSCIOLI, Sebastián, *El derecho a la educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*, Buenos Aires, Eudeba, 2015.

políticos de aquella época. Todo ello demostró y supuso un alto grado de consideración por parte del Estado hacia los medios, recursos y demás modos de atender al sostenimiento y funcionamiento del servicio educativo público y para llevar adelante la política educativa de la Nación que formó parte del proyecto político del Estado argentino.

La reforma constitucional de 1994 con las adendas ocurridas en el art. 75, inc. 19 y la incorporación de los instrumentos internacionales de derechos humanos en las condiciones de su vigencia en su art. 75, inc. 22 (con quienes la Constitución pasa a conformar el bloque de constitucionalidad federal) termina por definir un *catálogo normativo*, que excede el marco de lo estrictamente teórico (y exclusivamente nacional) y pone de manifiesto la necesidad de estudiar en detalle *qué implica en concreto todo ello en términos de contenidos, y en particular en términos de obligaciones para los Estados y de cómo ello puede contribuir a mejorar los mecanismos de protección y garantía y exigibilidad del derecho en cuestión*. En suma, debemos embarcarnos en la tarea de verificar y precisar las implicancias de una concepción de la educación fundada en un enfoque de derechos, en el que se realce su calidad de derecho humano fundamental, más allá de su calidad de bien económico o servicio público, a lo que se le suma, en países como el nuestro, el particular contexto federal de su organización territorial.

II. ANÁLISIS ESQUEMÁTICO DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL: SU ESTRUCTURA, FUNCIONES Y CONTENIDOS

Probablemente, si quisiéramos acceder rápidamente a una primera identificación del vasto grupo de contenidos que se derivan del derecho a la educación como derecho fundamental, podríamos recurrir, como punto de partida, a la caracterización del esquema de las "4 A" referidas a conceptos en inglés de compleja traducción: *availability* (asequibilidad/disponibilidad), *accessibility* (accesibilidad), *acceptability* (aceptabilidad), *adaptability* (adaptabilidad). Este esquema, elaborado por la primera Relatora Especial de la ONU sobre derecho a la educación Katarina Tomasevski,³ continúa siendo aún hoy, pese al paso del tiempo, el más

³ TOMASEVSKI, Katarina, *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*, Bangkok, UNESCO, 2004.

completo marco conceptual para fijar las obligaciones de los Estados sobre el derecho a la educación en el plano internacional. Podría decirse que cada uno de aquellos conceptos halla en la definición del art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante PIDESC) su reformulación más completa. Recordemos también que dicho artículo, al igual que el subsiguiente art. 14, merecieron una Observación General del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,⁴ y que con ambos marcos normativos se contribuyó en gran medida a profundizar un contexto de interpretación claro, progresivo y *pro homine* sobre los alcances de cada expresión y definición allí plasmada.⁵

Este conjunto de contenidos constitucionales e internacionales debe verse reflejado en normas legales y políticas públicas concretas. Debería ser, asimismo, el esquema que guíe la interpretación de la legislación básica en la materia, como lo son la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), la ley que garantiza los 180 días de clase (Ley 26.150), la de educación sexual integral (Ley 26.150), la de protección integral de los niños, niñas y adolescentes (Ley 25.864), entre muchas otras. Todo este desarrollo normativo *revela el alcance extenso y multifacético de los contenidos que es posible trazar a partir de las distintas funciones del derecho a la educación como derecho de defensa y como derecho de prestación*. Cada una de estas funciones permite a su vez ampliar el desarrollo de contenidos, que se pueden explicar o traducir en términos de las obligaciones de cumplimiento inmediato y de cumplimiento progresivo.

⁴ Véase en tal sentido: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999): Observación General nro. 13, *El derecho a la educación* (art. 13) y Observación General nro. 11, *Planes de acción para la enseñanza primaria* (art. 14) [en línea] <https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CESCR/00_1_obs_grales_Cte%20Dchos%20Ec%20Soc%20Cult.html> [consulta: diciembre de 2016].

⁵ Desde luego esta afirmación no pretende desconocer los importantes reconocimientos que formulan en materia de derecho a la educación los demás instrumentos internacionales de derechos humanos, entre los cuales, por la cantidad de Estados que los han suscripto, su antigüedad y el impacto que han tenido en la temática para la que rigen, es posible destacar: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (art. 18), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (arts. 5º y 7º), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (art. 10) y la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28), entre otros.

Siguiendo pues la clasificación antedicha, según la función que los derechos fundamentales cumplan en la relación Estado-ciudadano, es posible distinguir entre derechos de defensa (derechos de prestación negativa, de no hacer o de no intervención), derechos de prestación positiva (derechos sociales en sentido estricto, de hacer, de dar), derechos de organización y procedimiento y derechos de protección. Los *derechos de defensa* comportan genéricamente una acción negativa del Estado (de abstención u omisión estatal, de prohibición de destruir, de afectar negativamente) que limita su campo de acción y asegura la libertad del individuo. En esta función se ubica la obligación constitucional e internacional del Estado, de cara a los instrumentos de derechos humanos, de respetar el derecho a la educación, absteniéndose en particular de intervenir directa o indirectamente en el disfrute de este derecho así como de denegar o limitar el acceso igual de todas las personas o de imponer prácticas discriminatorias como política de Estado. En este marco, en nuestra jurisprudencia, se han presentado situaciones que desconocían la prohibición vinculada con aquellos niños que carecen de la documentación mínima (el Documento Nacional de Identidad) para poder ser inscriptos en las escuelas públicas. Claramente, constituye una vulneración del derecho a la educación negar su inscripción por no poseer o estar aún en trámite dicha documentación, si la identidad del niño puede acreditarse por cualquier otro documento o medio, así como su certificación escolar correspondiente para ingresar al nivel educativo solicitado. En este mismo orden, encontramos fallos sobre problemas en el acceso o permanencia en establecimientos educativos en relación con estudiantes embarazadas,⁶ que también podrían caer dentro de este ámbito de protección.

Los *derechos de prestación*, entendidos como derechos sociales o derechos a acciones fácticas positivas, generan obligaciones de dar. Se alude aquí a la obligación de cumplir, a la necesidad de que el Estado consagre y garantice el derecho a la educación en su sistema político y en su ordenamiento jurídico nacional y que arbitre los medios (mayormente materiales) para poder asegurar su ejercicio efectivo. En este sentido,

⁶ Puede verse, en tal sentido, el fallo "A. de M., V. y otro c/ Instituto Santa Isabel", del Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Formosa (2000).

este tipo de obligación requiere que el Estado adopte medidas positivas que permitan dar plena efectividad al derecho a la educación. El Estado tiene la obligación de facilitar este derecho especialmente en los casos en que los individuos o grupos de personas no estén en condiciones, por razones ajenas a su voluntad, de ejercer por sí mismos ese derecho con ayuda de los medios a su disposición. Bajo este marco, es susceptible incorporar el mayor caudal de obligaciones que del Estado se derivan para con la educación como derecho social. En especial, desde esta perspectiva aparece con claridad la obligación indelegable, impostergable y de inversión prioritaria de la autoridad pública de garantizar ese derecho con acciones positivas, sin perjuicio de las obligaciones que corresponden a las jurisdicciones provinciales y locales. En este terreno se juega la obligación del Estado de asegurar la prestación directa del servicio educativo (sin perjuicio de la participación del sector privado) garantizando la disponibilidad de escuelas públicas en cantidad suficiente y de calidad. En este último sentido, la disponibilidad no se limita a la creación de escuelas sino también a dotarlas de la infraestructura y materiales necesarios para el cumplimiento. Un variado número de casos judicializados han sido resueltos desde este plano exigible, como aquellos relacionados con la falta de vacantes suficientes en jardines maternos o la existencia de escuelas con aulas modulares en *containers* en zonas de la Ciudad de Buenos Aires.⁷

En este orden, también en el marco de la obligación de cumplir aparece la función del derecho a la educación como *derecho de organización y procedimiento*, en tanto reclama del Estado que se reconozca el derecho suficientemente en su sistema legal y se adopte una política nacional educativa acompañada de un plan detallado de medidas diversas destinadas a satisfacerlo. También aquí el derecho a la educación exige que el Estado “haga algo”, en el sentido de determinar y disponer de la organización y procedimientos indispensables para que se pueda realizar

⁷ Puede verse, respectivamente, sobre estos temas los siguientes fallos: “José Antonio Iglesias y Beatriz M. E. Campos c/Gobierno de la Ciudad Autónoma s/Amparo”, Juzgado Contencioso Administrativo y Tributario de la Ciudad de Buenos Aires, nro. 11 (2006) y “Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia c/GCBA s/Amparo (art. 14, CCABA)”, Juzgado Contencioso Administrativo de la Ciudad de Buenos Aires, expte. nro. 23.360/0 (2007).

el derecho a la educación. En esta función entra en juego la labor del Estado de planificar y organizar un sistema educativo, que asegure sus prestaciones cabalmente, que organice y regule la libertad de enseñanza y garantice el correcto funcionamiento de los mecanismos administrativos y judiciales (que eviten la lesión del derecho cuando este se vea amenazado o su restitución inmediata cuando fuere desconocido, sea por un particular o por el propio Estado).

En concordancia con este último punto, y puesto que en educación se reconoce un sistema mixto (por la participación de la oferta pública y del sector privado), el Estado también asume una serie de obligaciones aun respecto de las relaciones que se generan entre particulares (usuarios y colegios privados). Es allí en donde también entra necesariamente en consideración el análisis de las funciones del derecho a la educación como *derecho de protección*. En este orden, la educación importa la obligación del Estado de adoptar las normas u otras medidas que resulten necesarias para impedir que terceros desconozcan, interfieran o amenacen con sus conductas u omisiones la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad de los servicios educativos. Desde esta función del derecho, las obligaciones del Estado no se reducen a la articulación, control y fiscalización de la prestación del servicio educativo en el ámbito público sino que también debe hacerlo en el ámbito privado. En este último, las violaciones a menudo se han presentado frente a situaciones vinculadas con el uso abusivo del ejercicio del “derecho de admisión o rematriculación” en los colegios privados, el que en ningún caso puede ser ejercido en violación al principio básico de no discriminación.⁸ Así, por ejemplo, queda prohibida la expulsión de un niño durante el ciclo escolar de ese año, o de retenerle o negarle la entrega de un certificado, o impedirle rendir exámenes, o someterlo a cualquier tipo de estigmatizaciones o de sanciones (es decir, económicas o de otra índole) por retrasos o incumplimientos voluntarios o involuntarios en el pago de la matrícula u otra contraprestación monetaria por parte de los padres o tutores.

⁸ En tal sentido, puede verse el fallo “L., M. I. y D. P., M. c/I. C. M.”, Cámara de Apelaciones en lo Civil y Comercial de Junín (2007).

A. LOS CONTENIDOS DEL DERECHO EN TÉRMINOS DE OBLIGACIONES EXIGIBLES

Como dijimos, las funciones del derecho a la educación agrupan una variedad de contenidos que pueden ser traducidos, a su vez, en obligaciones concretas a cargo del Estado. Las *obligaciones de cumplimiento inmediato* comprenden el piso mínimo del derecho a la educación. Constituyen el nivel de los *mandados definitivos o reglas*, ese piso que bajo ningún argumento un Estado puede desatender pues no está sometido a negociación alguna y que establece el mandato jurídico e inmediatamente exigible por el derecho constitucional y por el derecho internacional de los derechos humanos. La idea de un piso de un derecho alude así al contenido indisponible para el Estado, no restringible e irreductible en tanto abarca un conjunto elemental de bienes e intereses protegidos, de posiciones jurídicas definitivas que conforman el campo semántico de la norma que concibe al derecho en cuestión. Su no respeto lleva a desvirtuar al derecho mismo. Una precisión de ese piso está compuesta por los mandatos a que refiere el texto constitucional e infraconstitucional en temas como la gratuidad de la educación pública y que se extiende, por ejemplo, en nuestro sistema, inclusive a la educación superior (arts. 5º, 75, incs. 19 y 22 de la Const. Nac.; art. 13, PIDESC; Observación General –en adelante OG– nro. 13 y nro. 14; Ley 26.206; Ley 26.075; art. 16, Ley 26.061).

Este tipo de obligaciones se complementan con las *obligaciones derivadas del principio de progresividad*. Componen el contenido fijado por los *principios*, entendidos estos como mandatos de optimización. Tales principios se traducen en contenidos que exigen que algo sea realizado en la mayor medida posible bajo consideración de las posibilidades fácticas y jurídicas existentes, siendo aplicados conforme al examen de proporcionalidad o al método de la ponderación.⁹ La definición y alcance de tales

⁹ Cfr. ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2015 (traducción castellana de Carlos Bernal Pulido), y CLÉRICO, Laura, *Die Struktur der Verhältnismäßigkeit*, Nomos, Baden-Baden, 2001 (versión en castellano: CLÉRICO, Laura, *El examen de proporcionalidad en el derecho constitucional*, Buenos Aires, Eudeba, 2009).

obligaciones han sido precisados en el ámbito del sistema internacional de los derechos humanos en el art. 2.1 del PIDESC en cuanto señala que

Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.

En el ámbito regional latinoamericano, el art. 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos agrega:

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados.

A su vez, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señaló en su OG nro. 3 que la progresividad debe entenderse como la obligación de proceder lo más expedita y eficazmente posible a la plena efectividad del derecho. El Estado debe procurar lograr cada vez niveles más altos en la satisfacción del derecho. No cualquier medida o acción del Estado implica por sí sola que se cumple con este requisito, el cumplimiento progresivo será real si contribuye verdaderamente a una mayor extensión del reconocimiento del derecho. La progresividad también lleva como correlato directo la *prohibición de inacción y de regresión arbitraria*. El Estado está obligado a mejorar continuamente las condiciones de goce y ejercicio del derecho, no siendo la inacción una opción.

Consecuentemente, el Estado no puede adoptar políticas o sancionar normas que empeoren la situación de reconocimiento del derecho. Así, por ejemplo, no podría retroceder en el reconocimiento de la gratuidad en todos o en alguno de sus niveles, o dejar sin efecto la ley que dispone

un mínimo de 180 días de clases efectivos. Cualquier medida regresiva debe ser justificada ampliamente por el Estado, pues, en principio, se presume violatoria y, por ende, inconstitucional. De este modo, rige para los Estados una clara prohibición de ir hacia atrás en el reconocimiento del derecho a la educación actual, lo que dota a este derecho de un piso certero desde donde medir en adelante su evolución.

B. LA ESTRUCTURA FEDERAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En este ámbito vinculado con los contenidos y alcances del derecho, debemos sumar otro análisis relacionado con la estructura federal de nuestra organización institucional-territorial y el modo de asegurar el cumplimiento y exigibilidad de dichas obligaciones en función de su distribución y garantía en los ámbitos (al menos primariamente) nacional y provincial (local). Para ello, la traducción del lenguaje de las tradicionales competencias en términos de obligaciones inmediatas y mediatas, tal como hemos propuesto, permite poner el foco en la responsabilidad principal del nivel federal para garantizar inexcusablemente un *deber elemental del derecho*, constituido por las normas federales y nacionales que fijan el piso de garantía del derecho a la educación. Así, este deber de mínima constituye una competencia y una obligación exclusiva (e indelegable) del gobierno federal. Los contenidos básicos definitivos escapan en principio a la competencia provincial (no puede modificarlos), porque son propios del Estado federal; desplazan a cualquier norma local en materia de educación que quede por debajo de este piso federal. Este deber de mínima se extiende asimismo a un “deber reparador”, en el sentido de que el Estado federal debe siempre responder y actuar para evitar incurrir en responsabilidad (interna e internacional) y remediar la violación al derecho, cuando la provincia no se ajuste al deber elemental aludido. En este sentido, sería altamente conveniente formular un llamado de atención a que las instituciones y autoridades federales, como el Consejo Federal de Educación o la propia Corte Suprema de Justicia de la Nación, estén especialmente atentas ante los incumplimientos en ese deber elemental y sean más sensibles y permeables a sus reclamos o denuncias.

Esto desde luego no es incompatible con el hecho de que las provincias también puedan dictar sus normas de derecho local con el mismo contenido (de las normas que forman parte de este deber elemental), las reglamenten y contribuyan con un *deber de progresividad*, donde el federalismo aparezca como facilitador del cumplimiento de los derechos para la mejora del piso que fijan las normas de derecho federal y nacional y no como excusa para el desconocimiento de dicho piso. Se habilita, de esta manera, la concurrencia de las provincias para ampliar y disponer de todas las medidas y adoptar las modalidades que estimen convenientes para acompañar al derecho federal en el reconocimiento básico y definitivo del derecho, sus posiciones y garantías. Las normas complementarias de competencia provincial constituirían la añadidura para maximizar el contenido básico de un derecho y dar sentido a la progresividad, colaborando con la actuación del gobierno federal. Esta complementariedad de los contenidos elementales no impide que la legislación provincial recaiga en problemas educativos jurisdiccionalmente divisibles que se circunscriben al ámbito territorial de una provincia, a condición de no alterar la protección surgida de las normas federales de presupuestos mínimos.

III. A MODO DE CIERRE

El catálogo de obligaciones del Estado, que es posible describir y analizar a partir de las funciones del derecho a la educación como derecho fundamental y sobre la base de un modelo de reglas y principios o de obligaciones inmediatas o progresivas, gana así positivamente en una mayor cantidad de contenidos y en la extensión de los sujetos beneficiados. Esto obliga a todos los operadores del derecho a continuar interpellando las normas jurídicas, comenzando por la propia Constitución Nacional, en la búsqueda de ampliar los alcances del derecho y ganar en herramientas hermenéuticas y de argumentación que hagan posible su mayor vigencia y exigibilidad.

El derecho a la educación como derecho fundamental dista en mucho de un mero reconocimiento al acceso a la escuela. No se trata de una libertad de enseñanza, simplemente, ni refiere a prestaciones que sólo implican para el Estado el deber objetivo de prestación de un servicio

público. Como vimos, *es mucho más y todo ello es exigible*. La determinación precisa de las obligaciones y de los sujetos involucrados en la posición jurídica –tanto activos cuanto pasivos– a través del esquema propuesto facilita el diseño del qué, a quién o quiénes reclamar, y el cómo formularlo.

Fecha de recepción: 29-8-2016.
Fecha de aceptación: 22-2-2017.

Misceláneas

Trabajos académicos: algunas cosas que no

FERMÍN PEDRO UBERTONE¹

RESUMEN

En este trabajo el autor propone una serie de recomendaciones gramaticales y de estilo básicas al momento de escribir un trabajo académico, en particular, en los estudios de posgrado. A ello le agrega algunos consejos orientados hacia la práctica, que no suelen encontrarse en los textos que tratan el tema.

PALABRAS CLAVE

Escritura - Estilo - Tesis - Posgrado.

Academic Works: some things you mustn't do

ABSTRACT

In this paper the author proposes a series of basic grammatical and writing style recommendations when writing an academic paper, particularly in the postgraduate studies. Also, he gives some practical advice that could not be usually learned from books.

KEYWORDS

Writing - Style - Thesis - Postgraduate studies.

¹ Abogado (UBA), Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Derecho Constitucional. Profesor Consulto Adjunto de Derecho Constitucional.

1. POR QUÉ OCUPARSE DE LOS NO

Desde el título anunciamos algo negativo. ¿No sería mejor exponer el asunto de modo positivo? Eso es lo que se recomienda.

Sin embargo, desde que comenzamos a pensar este artículo, se trataba de decir algunas cosas para *no hacer* en los trabajos académicos. No entre todo lo imaginable sino entre lo que hemos leído en tesis, planes de tesis y hasta artículos de doctrina.

En un trabajo reciente recordábamos una anécdota de antigua data. Vamos a volver a contarla porque nos parece pertinente.

Hace muchos años asistíamos a un curso de posgrado sobre estrategia empresarial, dado por un reconocido consultor. Lo convocaban cuando una empresa estaba en problemas graves. Contaba este consultor que cuando llegaba a alguna empresa, después de describirle la situación, el empresario ansiosamente le pedía: “¡Dígame qué hago, dígame qué hago!”. Y el consultor le respondía: “No. Dígame usted qué no puede hacer y entonces yo le diré qué puede hacer”.²

Agregábamos nuestro comentario:

Verdadera o ideada para las clases, la anécdota es interesante por lo que deja. Creemos que por eso el consultor la contaba en sus clases. Si de las infinitas posibilidades nos dicen cuáles son los límites, qué es lo que está descartado, entonces las alternativas que quedan son muchas menos y es más fácil elegir.³

En esta ocasión nos sirve como justificativo. Si avisamos a los jóvenes colegas sobre algunas cosas que aconsejamos no hacer, les evitamos errores que son frecuentes. Por supuesto, si tienen a bien aceptar los consejos y ponerlos en práctica.

Pensamos en especial en aquellos trabajos que van a ser evaluados por un jurado, por ejemplo, las tesis doctorales o de maestría y los trabajos finales de carreras de posgrado. Al elaborar estos documentos es necesario usar la máxima prudencia.

² UBERTONE, Fermín Pedro, “Redacción legislativa: cómo no enseñarla”, en *El Derecho*, Serie Especial. Derecho Constitucional (EDCO), Buenos Aires, 17 de noviembre de 2016, pp. 21/23.

³ *Ibíd.*

Algunas de las cosas que desaconsejamos se basan en nuestros criterios personales. Analícelos críticamente el lector. Puede ser que algunos consejos sean útiles. A los otros: descártelos.

Hemos partido de la base de imaginar que formamos parte del jurado que va a leer y evaluar uno de estos trabajos académicos. Hay cosas que no nos gustan y ya nos predisponen en contra del documento.

Son reacciones individuales, pero es posible que algunos profesores sientan lo mismo, aunque se limiten a decirlo a sus dirigidos o a sus colegas de jurado. Se atreve a escribirlo el más audaz o desvergonzado, o sea el autor de estas líneas. Mejor sería que lo escribiera alguien más calificado; pero, mientras tanto, aquí va.⁴

2. RAZONAMIENTOS

2.1. NO ARGUMENTAR POR VÍA DEL ABSURDO

En Matemáticas y otras disciplinas afines, el razonamiento por el absurdo es válido. Porque ese razonamiento tiene rigor y puede ser verificado.

En Derecho y en Ciencias Sociales suele ser una manera de esconder una falacia. Ante un argumento así, el lector serio siempre desconfía y queda predispuesto en contra de lo que dice el autor del documento analizado.

⁴ Aprovechamos este trabajo para señalar que existe igualmente una extensa bibliografía que puede consultarse; a título de enunciativo, señalamos: KLEIN, Irene, *Taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo, 2007; KLEIN, Irene, *La narración*, Buenos Aires, Eudeba, 2010; BAJTÍN, M., "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo veintiuno, 1982, pp. 248-293; ECO, U., *Cómo se hace una tesis. Técnicas de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, Gedisa, 1981; FRASCHINI, A., *Retórica para el análisis y la elaboración de obras*, Buenos Aires, Docencia, 1998; GARCÍA NEGRONI²⁵⁵, M. M., L. PÉRGOLA y M. STERN, *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2004; PALMAR SANTOS, A., "Los fines de la investigación: hipótesis y objetivos", en *Nure Investigación*, nro. 4, 2004, pp. 1-3, recuperado de <http://www.fuden.org/formacion_metodologica_detalle.cfm?id_F_METODOLOGICA=11&id_menu=150>; SWALES⁵⁵, J. y C. FEAK, *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills*, 2ª ed., Michigan, University of Michigan Press, 1994; TURABIAN, K. (1996), *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations*, Chicago, University Press, 1994, entre muchos otros.

Nos permitiremos recordar a uno de nuestros profesores de Doctorado. Hablaba de la Revolución de Mayo. Ningún alumno le cuestionaba, pero él quería confrontar la afirmación (que seguramente le molestaba) de que la Revolución de Mayo no había sido una revolución.

Y decía más o menos así.

¿Cómo que la Revolución de Mayo no fue la Revolución de Mayo? ¿Entonces es mentira todo lo que hemos aprendido en la escuela?

¡Y este profesor ponía en esa época la Facultad al frente de cursos de Doctorado!

2.2. NO REPETIR LAS COSAS

Hace poco hemos leído un libro por compromiso con quien nos lo regaló.

Se trataba de una obra de dos profesores universitarios norteamericanos. La obra no estaba destinada al ambiente académico. Era un libro de divulgación, y quizás de adoctrinamiento económico y político. Con aspiraciones a *best seller*.

Cada dos por tres nos encontrábamos pensando: “¡Pero esto ya lo leí!”. Nos entraba la duda: ¿estábamos retomando la lectura en un lugar anterior al punto donde habíamos interrumpido?

Verificamos. Resultó que no. Los autores repetían una y otra vez sus afirmaciones, como “machacando” para dejar al lector convencido de que las cosas eran así.

Creímos que la primera vez se desarrollaban los fundamentos de la afirmación y después simplemente se los recordaban al lector. Pero no pudimos encontrar el lugar donde estaba la fundamentación.

El argumento central de la obra, su “tesis”, era una afirmación dogmática. Los autores lo decían y listo.

Atención: la repetición no es fundamento. Si se hace una afirmación sin fundamentarla, la mera repetición no le agrega fundamento ni poder de convencimiento ante un jurado académico.

Además, la repetición innecesaria fatiga y molesta al lector. A nadie le gusta que le digan lo mismo un montón de veces. No hagamos enojar al jurado.

Como excepción, vemos un par de situaciones donde la repetición es útil. Una de ellas es el caso de retomar algo mencionado muchas páginas antes. En estos casos, en un documento académico conviene hacer la referencia precisa al lugar donde el asunto fue desarrollado más ampliamente y se expuso la fundamentación.

La otra posibilidad es la de artículos que han sido publicados separadamente, a veces con distancia temporal: puede ser necesario relacionarlos entre sí y señalar las continuidades. En este supuesto también es necesaria la referencia precisa.

2.3. NO MAYORES ABUNDAMIENTOS

Incluir argumentos “a mayor abundamiento” es una actividad que deleita a los abogados cuando escriben sus escritos judiciales. También a algunos jueces en sus sentencias, aunque no en los escritos que les presentan los abogados. En los trabajos académicos es perjudicial.

Agregar un argumento débil debilita los argumentos fuertes. Le regala al adversario la posibilidad de atacarnos en nuestro punto flojo, desviando la atención de los argumentos más sólidos.

Un jurado puede disgustarse ante un argumento malo, que hemos agregado como para reforzar, y termina produciendo el efecto contrario.⁵

2.4. CUIDADO CON EL FALSO DERECHO COMPARADO

No se puede pretender que se hace “Derecho Comparado” mediante la simple acumulación de transcripciones o citas de constituciones o leyes extranjeras.

Con referencia a este asunto, hace tiempo hemos escrito que ese método no era “Derecho Constitucional Comparado” sino “Literatura Constitucional Comparada”. Creo que lo mismo vale para otras ramas del Derecho.

Si se quiere hacer Derecho Comparado, no basta conocer los textos. Hay que conocer el funcionamiento real del Derecho en los países que se van a usar en la comparación.

⁵ Sobre un asunto afín, relativo a la redacción legislativa, hemos escrito algo hace tiempo. UBERTONE, Fermín Pedro, “Economía normativa: lo que abunda, daña”, en *El Derecho. Legislación Argentina* (EDLA), Buenos Aires, t. 1998-B, pp. 1541/1543.

3. ESTILO

3.1. *NO ESCRIBIR COMO HABLAN LOS MOVILEROS DE TELEVISIÓN*

Los “movileros” de televisión son los periodistas que están en la calle, dan novedades de último momento y entrevistan gente. Siempre de apuro, sin tiempo para planificar una noticia, sin tiempo para volver a grabar ni para editar y corregir. Deben hablar sin tener tiempo para pensar con cuidado lo que van a decir. Lo que les “sale”, eso dicen, y en el mismo momento se emite “al aire” y llega a los televidentes.

Recordamos a un movilero que relataba: “Aquí adentro hay un cadáver esperando ser trasladado a la morgue”.

¿Está usted seguro de lo que dice?

Otro error frecuente es el de la combinación del verbo “lograr” con la voz pasiva: “Los delincuentes lograron ser capturados por la policía”.

¡Mire usted!

También les ocurre a los conductores de noticieros, especialmente en los canales dedicados a las noticias. En los canales que durante las 24 horas están dando noticias, los periodistas que trabajan en estudios se encuentran, en cuanto al tiempo disponible, en situaciones similares a los movileros que trabajan en la calle.⁶

Un documento escrito requiere más rigor que algo hablado, y un documento académico mucho más que una nota periodística.

Y, sin embargo, es probable que ese sea el discurso que más reiteradamente oímos en nuestra vida adulta. No aprendamos de ellos.

3.2. *NO ESCRIBIR EN ESTILO FORENSE*

El estilo forense tiene muchos vicios. Algunos autores lo han criticado con certeza. Por ejemplo, Ricardo A. Guibourg.⁷

⁶ Un ejemplo de los resultados de hablar sin haber verificado puede ser el de un prestigioso periodista y conductor de televisión cuando explicaba muy serio el origen histórico de las palabras “pelotudo” y “boludo”. Puede verse y oírse, entre otros sitios, en <<https://www.youtube.com/watch?v=Bjmefqv2ku4>> (fecha de consulta: marzo de 2017).

⁷ GUIBOURG, Ricardo A., *Observaciones acerca del lenguaje judicial*, Buenos Aires, 2009, versión entregada por el autor en soporte digital. De ese trabajo habría alguna versión publicada.

A partir de una colección de escritos forenses, un abogado con espíritu humorístico podría mostrar cantidad de ejemplos y construir una obra teatral cómica.

Al fin y al cabo, ya lo ha hecho Conrado Nalé Roxlo con el estilo de los documentos policiales de su época, llevados a caricatura literaria.⁸

3.3. NO ESCRIBIR EN ESTILO POÉTICO NI FANTASÍAS LITERARIAS

Cada estilo tiene su finalidad y su lugar adecuado. Usado en otras ocasiones puede ser perjudicial.

En los trabajos académicos no conviene usar alegorías, parábolas ni otros recursos literarios, aunque puedan ser efectivos en obras de carácter artístico.

3.4. NO BROMEAR

Un trabajo académico no es el lugar adecuado para las bromas. El humor no está terminantemente prohibido, pero es muy difícil usarlo bien en documentos académicos.

Imaginemos que al jurado la broma no le causa gracia. Se va a enojar.

Una de las costumbres más molestas que hemos observado es la de quienes quieren parecer graciosos y no lo son. A disgusto se ríen sus subordinados o quienes buscan su complacencia: empleados, alumnos, solicitantes de préstamos o subsidios. Pero no un jurado de tesis.

3.5. NO EXAGERAR

La exageración siempre nos va a llevar a problemas cuando se trata de documentos científicos o académicos.

Se manifiesta de diversas maneras en un texto o discurso. Es preferible estar alertas.

3.6. NO PROCURAR EFECTOS EMOTIVOS

En ciertas situaciones, los argumentos emotivos pueden resultar eficaces. Por ejemplo, en campañas electorales o de recaudación de fondos

⁸ Escritor argentino, 1898-1971. Bajo el seudónimo de Chamico escribió sus *Sumarios policiales*, de fácil y divertida lectura.

para fines benéficos. Ocasionalmente, los abogados los usan con la esperanza de obtener una decisión judicial o administrativa favorable cuando temen que las razones jurídicas no alcancen.

Un trabajo académico no es el lugar para eso. Se trata de un documento científico, hay que convencer al jurado mediante la solidez de la argumentación racional. El uso emotivo del lenguaje no mejora las cosas y puede perjudicar.

3.7. NO GERUNDIAR

El gerundio es una forma verbal de la lengua castellana. Hay modos correctos de usarlo y modos incorrectos, según qué es lo que uno quiera decir. Al respecto remitimos a la gramática castellana.

Sin embargo, aparte del uso incorrecto por un autor descuidado, el gerundio es utilizado con entusiasmo por los abogados como empalme para agregar algo (mucho) a una oración que ya está completa. Con este sencillo recurso se agrega otra oración. Lo que resulta usualmente es una oración larguísima y difícil de comprender. ¿Por qué? Porque son dos o más oraciones.

Cuenta Ricardo Guibourg que contra este vicio un reconocido juez laboral, Héctor Genoud, había prohibido en su juzgado el uso del gerundio.⁹ A pesar de la posibilidad de uso correcto del gerundio, tan repetido era el uso incorrecto que prefirió eliminarlo completamente de los documentos que él iba a firmar. Remedio extremista, pero mejor que estar corrigiendo textos y reprendiendo a sus empleados cientos de veces.

Por nuestra parte, no llegamos al punto de prohibir sino al de advertir. Cada vez que encuentre un gerundio: ¡sospeche! Casi siempre estará mal. Ponga un punto y seguido inmediatamente antes del gerundio y vuelva a redactar la oración que comienza con el gerundio.¹⁰

⁹ GUIBOURG, Ricardo A., *Héctor Genoud: el motor del talento*, publicado por Asociación Argentina de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Buenos Aires, 2012, disponible [en línea] <<http://www.asociacion.org.ar/index.php/servicios/constructores/108-hector-genoud-el-motor-del-talento>> (fecha de consulta: 29-12-2016).

¹⁰ Todos los autores nos realimentamos con lo que hemos escrito en alguna otra ocasión. Así ocurre con este asunto. Ver UBERTONE, Fermín Pedro, "Redacción legislativa: oraciones y gerundios", en *El Derecho*, Serie Especial. Derecho Constitucional (EDCO), Buenos Aires, 16 de julio de 2015, pp. 22/23.

3.8. NO COMAS DE MÁS

Tranquilidad. No nos estamos poniendo confianzudos con el lector al tutearlo y entremeternos con sus hábitos alimenticios (aunque el consejo sea bueno). Se trata de otra cosa.

Está muy difundido un vicio de redacción relacionado con el uso de la coma: el exceso. Confesamos que también somos culpables de este vicio, pero luchamos contra él.

Lo mínimo que pedimos es evitar dos casos particulares. No se trata de cuestiones estéticas o de elegancia estilística, sino de usos contrarios a la gramática y que además perjudican la comprensión por parte del lector.

Hay dos lugares donde se suelen colocar estas comas que atentan contra la comprensibilidad del texto. Uno es al final del sujeto y antes del verbo; el otro es después del verbo y antes de comenzar el predicado. Es una tendencia de todos, en especial cuando el sujeto es extenso y queremos respirar. Pero cortan la lectura de la oración en el lugar inadecuado. Si al revisar la primera versión escrita uno encuentra comas en alguno de esos lugares, directamente suprime la coma. Como alternativa, si tiene tiempo, puede hacer algo mejor: piense en dar otra redacción al texto y probablemente arribe a una versión mejor.

También aquí hay excepciones: cuando la coma está al final o al principio de un inciso. No lo que se llama "inciso" en las leyes y decretos sino lo que la gramática denomina "inciso": una frase entre comas que puede ser imaginariamente suprimida del texto. Para saber cuándo se encuentra uno ante un "inciso" debe probar poner paréntesis en lugar de las comas. Si la oración se puede leer correctamente omitiendo el tramo entre paréntesis, está uno ante un inciso. En ese caso, la coma no se cuenta a los fines de este consejo, porque vale como paréntesis.¹¹

¹¹ Lo mismo que en el punto anterior. Ver Ubertone, Fermín Pedro, "Redacción legislativa: la coma entre sujeto y predicado", en *El Derecho*, Serie Especial. Derecho Constitucional (EDCO), Buenos Aires, 21 de septiembre de 2016, pp. 19/22. Existe igualmente una extensa bibliografía que puede consultarse; a título enunciativo, señalamos la citada en nota 4 y: GARCÍA NEGRONI, M. M. (2010), *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos; HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., C. FERNÁNDEZ COLLADO y P. BAPTISTA LUCIO (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill; LIPSON, C. (2006), *Cite Right. A Quick Guide to Citation Styles. MLA, APA, Chicago, the Sciences, Professions, and More*, Chicago, University Press; NAVARRO, F. y J. P. MORIS (2012), "Estudio contrastivo de monografías escritas en las

3.9. CUIDADO CON LA EXTENSIÓN

Mayor extensión no es sinónimo de calidad.

Y, sin embargo, por alguna compulsión que nos viene desde la infancia, creemos que “más” es igual a “mejor”. Que esté completo, que esté todo, que no falte nada. No nos animamos a seleccionar lo importante y pertinente.

No. Una parte fundamental del arte de quien escribe consiste en omitir lo que no es necesario, lo que sobra. No ayuda al autor la presencia en el documento de lo que debería haber sido omitido.

4. PALABRAS O FRASES¹²

4.1. SIN OBVIOS NI SIMILARES

No quiero leer ningún “obvio” ni ninguno de sus derivados; en especial, ningún “obviamente”.

Es una muletilla usada en el discurso oral para ganar tiempo para pensar el resto de la oración. No dice nada; o peor, a veces insinúa o simula una relación de causalidad que generalmente no existe.

Si alguien quiere tomarse la molestia de prestar atención a lo que dicen otros, trate de verificar si los “obviamente” que oye le agregan algo al resto de la oración o no. Verá que no. Y además frecuentemente comprobará que lo calificado como “obvio” no lo es.

Leer que algo es “obvio” puede molestar a un jurado que no esté de acuerdo con lo afirmado. Puede sentir que el autor le está diciendo tonto, al afirmar lo contrario de lo que él piensa y encima le dice que eso es obvio.

Por las mismas razones, no quiero leer ningún “evidentemente”.

carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras”, en BOSIO, I. V., V. M. CASTEL, G. CIAPUSCIO, L. CUBO y G. MÜLLER (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, Mendoza, FFyL-UNCuyo y SAL, pp. 151-168, recuperado de <<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>; SWALES, J. (1990), *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press; SWALES, J. (1990), *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

¹² El contenido de este punto es todavía más subjetivo que lo anterior. Pedimos que así sea tomado. Para resaltar ese hecho, este tramo está escrito en el singular “yo” en lugar del plural de autor “nosotros”.

“Evidente” es un término que tiene un significado jurídico preciso. Solamente se puede usar ese término de manera deliberada, nunca como un relleno. Y debe ser utilizado en el significado jurídico.

Prefiero no leer la frase “es claro que”. Algo es claro o no. No se torna claro porque el autor del texto así lo califique. Tampoco debe usarse la frase para intentar poner énfasis. Parece también una muletilla del lenguaje oral, y vale lo mismo que para “obvio” u “obviamente”.

4.2. SIN ABSOLUTOS NI PERFECTOS

Prefiero no encontrar en el texto ningún “absoluto” ni sus derivados; en especial, ningún “absolutamente”. Tampoco ningún “perfecto” ni sus derivados.

Las cosas no suelen ser absolutas ni perfectas. Mucho menos la verdad de las afirmaciones que hacemos.

Como excepción, esos términos pueden ser usados cuando forman parte de un término jurídico reconocido. Por ejemplo “estabilidad absoluta” en el empleo o un contrato “sinalagmático perfecto”. O aceptado en otras disciplinas, como por ejemplo el nombre de algunos tiempos de verbo, v. gr., “pretérito perfecto”.

4.3. SIN ES CUANDO

“Es cuando” es una frase que parece surgirles automáticamente a los estudiantes de abogacía cuando se les pide la definición de un término o la explicación del sentido en el que lo están usando.

Parece estar en la cabeza de los estudiantes un formulario obligatorio para construir definiciones: “tal cosa es cuando...”.

También la usan a menudo los periodistas de televisión, funcionarios y políticos que quieren explicar algo, y los profesores en nuestras clases. Quien tenga dudas sobre esto, preste atención a lo que oye decir.

Siempre va a estar mal, porque no es una buena sintaxis. Aunque uno conozca los contenidos, si está mal estructurada, uno no conseguirá hacer una definición aceptable.

Pero como he criticado los absolutismos y extremismos, diré que hay excepciones. Hay situaciones en las cuales es correcta la frase “es cuando”.

¿Cuándo? Cuando el “cuando” hace referencia o reemplaza a algún término (omitido) de contenido temporal.

Pongamos algunos ejemplos: “Al atardecer *es cuando* más feliz me siento”, “En invierno *es cuando* tengo más trabajo”, “En 1789 *fue cuando* ocurrió la Revolución Francesa”.

Esos “cuando” sustituyen a alguna frase de contenido temporal, como “el momento del día cuando”, “la época del año cuando”, “el año cuando”. Vemos al “cuando” como un residuo de una frase omitida.

Aseguro al lector que este punto lo he pensado desde hace bastante tiempo. Y sin embargo me ha costado trabajo inventar los ejemplos. Eso indica que solamente en unos pocos casos, muy limitados, es correcto usar la frase “es cuando”.

4.4. SIN ES QUE

Otro vicio de la redacción de los abogados, incluyendo profesores de Derecho y jueces, es usar la frase “es que”. Cada vez que la he encontrado, he comprobado que sobraba. La oración quedaba mejor sin esas palabras.

Pongamos algún ejemplo. “Por estas razones *es que* solicito...”: ¿no queda mejor decir directamente “Por estas razones solicito...”?

El inútil “es que” causa más daño cuando en la parte que sigue al “que” hay otro “que”. ¿Dos oraciones subordinadas? ¿Hay necesidad? Retomemos el mismo ejemplo. “Por esas razones *es que* solicito a Vuestra Señoría *que* tenga a bien...”. Si quitamos el “es que” nos queda: “Por esas razones solicito a Vuestra Señoría *que* tenga a bien...”. No es una maravilla de redacción, pero tiene un defecto menos.

Cabe también advertir sobre los “es que” disfrazados o escondidos por medio de la intercalación de otras palabras. Por ejemplo: “Es por eso *que* llego a esta conclusión”. El “es que” está. Si lo suprimimos, podemos decir más sencillamente “Por eso llego a esta conclusión”.

Por supuesto, si alguien se complace a sí mismo al escribir retorcido y agregar palabras innecesarias, lo mejor que puede hacer es no leer el presente trabajo. No deseo privar a nadie de sus placeres intelectuales ni de cualesquiera otros.

4.5. TAMPOCO...

Hay dos frases que suelo encontrar en los exámenes del tramo final de la carrera de abogacía: no las soporto. Menos me gustaría encontrarlas en trabajos académicos. Son: “como su nombre lo indica” y “propriadamente dicho”.

(a) *Sin nombres que lo indican*

No quiero leer ningún “como su nombre lo indica”. Es otro saldo de lo que a menudo nos decía la maestra en la escuela primaria. ¿Por qué nos diría eso?

El nombre (la palabra) indica algún contenido porque ese es el significado que estamos acostumbrados a darle a ese “nombre”.

O sea que no se dice nada importante cuando decimos que “vaca, como su nombre lo indica, es un animal cuadrúpedo”. Estamos repitiendo la definición del diccionario, simplificada y muchas veces empeorada.

Lo que menos me gusta es que algunos utilizan la frase como si esa fuera una fundamentación de lo que están afirmando. Esa frase no fundamenta nada.

Tampoco hay una relación de causalidad entre “el nombre” y lo que se dice después, como a veces se pretende hacer creer.

(b) *Sin propriadamente dichos*

Tampoco me gusta leer palabras con el agregado de la frase “propriadamente dicho”.

Esa frase transmite la idea de que la palabra tiene un significado “propio” y que el autor sabe cuál es. Si es cosa de saber, no se puede discutir por cuestión de gustos; el autor “sabe”, es el titular del conocimiento. Si yo, profesor titular, poseo el conocimiento, la ciencia, ¿cómo me va a venir a discutir alguien que sabe menos?

El autor, profesor, con su ciencia, “descubre” el verdadero significado de la palabra y lo anuncia generosamente a los menos favorecidos.

Esa forma de expresión trasluce una concepción autoritaria del conocimiento y de su dueño. Señores: el conocimiento no tiene dueño.

Porque me dejó huella recuerdo una lectura de la época de estudiante. Era un tramo de un libro de Alf Ross, que se usaba para la materia

Filosofía del Derecho.¹³ Aproximadamente decía que ninguna palabra tiene un significado dado por la mano de Dios. Así lo hemos creído desde entonces.

Este punto puede ser mejorado leyendo la obra de Ross y otras que estudian el lenguaje.

Por otra parte, los abogados y los profesores de Derecho estamos acostumbrados a usar la dicotomía “sentido amplio versus sentido restringido”. Existe también un término alternativo a “sentido restringido” que es “sentido estricto”, pero no me gusta porque evoca lo mismo que “propiamente dicho”.

Puede usarse lo del “sentido restringido” siempre y cuando su significado esté reconocido por la generalidad de la doctrina, o el autor haya especificado cuál es el contenido de ese “sentido”.¹⁴

4.6. SIN DE QUE Y CON DE QUE

Un error extremadamente difundido en nuestro país en todos los ámbitos (televisivos, políticos, universitarios) es el mal uso del “de que”. Muchos lo agregan cuando no corresponde, pero lo compensan omitiéndolo cuando corresponde que esté.

La prueba doméstica para resolver bien el problema es sustituir la frase que comienza con el “de que” o con el “que” por la palabra algo.

Si “me acuerdo *de* algo”, debemos decir “me acuerdo *de que...*”. Si decimos “pienso algo” o “considero algo”, *no* debemos decir “pienso de que...” o “considero de que...”.

¿Fácil, no? Pero algunos están tan acostumbrados a usarlo mal que no se preocupan por ensayar un poquito y hablar mejor. En fin, la felicidad no consiste en darle el gusto al autor de este artículo.

¹³ Ross, Alf, *Sobre el Derecho y la Justicia*, Buenos Aires, Eudeba, 1963. La obra en inglés fue publicada en 1958. Además de mi recomendación general sobre esta obra, sugiero especialmente la lectura del punto XXIX, *Los factores pragmáticos en la interpretación*, pp. 140/146 de la edición argentina citada.

¹⁴ Parece que los profesores de Derecho usamos “sentido” como sinónimo de “significado”.

4.7. CUIDADO CON LA INVOCACIÓN DE LA LÓGICA

Cuidado cuando se dice “lógicamente”. La mayor parte de las veces el asunto no tiene nada que ver con la lógica.

En una conversación corriente, puede usarse el término para decir algo que no se remite a la lógica. Hable usted como quiera. Pero no en documentos destinados al ámbito académico. Estos deben estar escritos con la mayor precisión científica posible.

Cuando escribe un documento académico, debe usar “lógico” y “lógicamente” solo para referirse a algo relacionado con la lógica. Quien lee la palabra “lógicamente” piensa que se trata de una inferencia acorde con la lógica, lógicamente correcta.

Aunque el diccionario reconozca esos significados ajenos a la lógica. Los diccionarios recogen los significados con que se usan las palabras en el hablar corriente. No son autoridad sobre su uso en los documentos científicos.¹⁵

5. FINAL

Algún lector ha llegado hasta aquí. Me alegro. Como despedida me permitiré citar dos versos de una canción que he oído por ahí:

La lección es toda tuya,
haz con ella lo que quieras.

Fecha de recepción: 6-2-2017.

Fecha de admisión: 23-3-2017.

¹⁵ En el Diccionario RAE, la palabra “lógico, ca” tiene un par de acepciones que no se refieren a la lógica: “4. adj. Dicho de una consecuencia: Natural y legítima (...) 8. f. Modo de pensar y de actuar sensato, de sentido común. *Por lógica, este es el mejor camino*”. Se nota que este Diccionario a las definiciones les agrega ejemplos. En la acepción 4, el Diccionario ejemplifica con la palabra “lógico” usada para una consecuencia que es “natural y legítima”. Lo de “legítima” podría discutirse bastante. La idea es calificar una consecuencia como “natural”, no se trata de una inferencia “lógica”. En su acepción 5 el ejemplo usa la frase “por lógica” para decir algo que tampoco se relaciona con la lógica.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *La crítica radical del Derecho**

SOFÍA AGUILAR

El libro *La crítica radical del Derecho* es una reciente publicación de Eudeba en el contexto de su colección Materiales de Cátedra. Este trabajo encuentra sus raíces en los estudios posdoctorales del autor y en los desarrollos producidos en el contexto de los proyectos de investigación que dirige.

En este libro el autor se pregunta por el concepto de crítica, explorando sus raíces históricas y los sentidos técnicos que se le atribuyen en el campo de la filosofía y de la teoría política en general, y en particular en la filosofía del derecho y la teoría del Estado.

Su objetivo principal es plantear las bases teóricas que posibiliten un programa de crítica radical del Derecho y sus compatibilidades y complementariedades con el concepto kelseniano de Estado y de derecho.

Para ello, primeramente realiza un análisis semántico de los términos “iusnaturalismo”, “iuspositivismo” y “crítica”. D’Auria señala que dado que estos vocablos suelen emplearse de formas multívocas, vagas o contradictorias, suelen convertirse en objeto de extensas discusiones.

Es por esto que dedica el primer capítulo a retomar y sistematizar los diversos sentidos que se les asignan a estos términos, expresando sus acuerdos y diferencias y explicitando sus definiciones así como los puntos de partida epistemológicos y metodológicos que cimentarán el resto de la obra. En su búsqueda de claridad para una mejor comunicación, se sirve de una analítica conceptual que le permite mostrar las confusiones vigentes y limitarlas o eliminarlas en su trabajo. A su vez, recurre a la genealogía para mostrar las emergencias discursivas, las luchas

* Aníbal D’Auria, Eudeba, Buenos Aires, 2016.

por la apropiación de sentidos y las transformaciones históricas de la noción de “crítica” en el campo de la filosofía y la teoría social.

D’Auria indica que el término “iusnaturalismo” suele entenderse en muy variados sentidos. En forma muy general se lo emplea para referirse a cualquier discurso normativo sobre cómo debería ser el derecho. Considera que esta acepción es científicamente inútil por ser excesivamente amplia. En otro sentido, también el término se utiliza como sinónimo de las teorías políticas contractualistas; pero esto es impreciso en tanto que no es posible abarcarlas a todas desde esa etiqueta lingüística. En una tercera acepción, que considera más técnica, el término se emplea para designar una suerte de metafísica idealista y platónica acerca del derecho. Por último, en un cuarto sentido, el término también puede designar una confusión lógica entre el uso informativo del lenguaje y su uso normativo, constituyendo una falacia. Según D’Auria, la ciencia en sentido moderno implica necesariamente una separación conceptual entre descripción y valoración o entre la explicación y la prescripción y es por ello que esa falacia no puede tener lugar dentro de un discurso científico del derecho. Todo esto no obsta para que pueda desarrollarse una teoría de la justicia que revista interés académico filosófico. Es así que para el autor no es posible asociar el término “iusnaturalismo” a la producción de un discurso científico jurídico, aunque sí a la producción de un discurso filosófico sobre la justicia.

Por otro lado, para D’Auria, el uso del término “iuspositivismo” también implica equívocos debido a la multiplicidad de sentidos que se le atribuyen. El “Iuspositivismo” puede definirse como un aparato conceptual técnico posibilitante de sistematización, explicación, descripción y comprensión del ordenamiento jurídico. Sin embargo, se lo suele confundir con los conceptos de legalismo moral o “positivismo ético” cuya función es normativa. El “iuspositivismo” busca dejar de lado los juicios de valor y las preferencias morales del observador, operando descriptivamente. También puede concebirse como un método que consiste en estudiar el derecho como un fenómeno fáctico, en su positividad. D’Auria coincide con Bobbio cuando indica que aceptar el método positivista no implica necesariamente aceptar la teoría iuspositivista y considera que la ciencia del derecho solo es posible desde el iuspositivismo metodológico. Esta acepción de iuspositivismo en sentido metodológico es central

en la obra porque es la que le permitirá al autor esbozar un programa radical de Crítica del Derecho.

Finalmente, en el primer capítulo el autor busca también delimitar los sentidos que se le asignan al término "Crítica". Indica que en un uso no técnico suele designar algún tipo de discurso valorativo negativo respecto de su objeto. Otro de sus significados puede implicar una objeción fundamentada o argumentada respecto de un discurso o una acción. Desde esta definición, la crítica no puede ser patrimonio de ninguna escuela filosófica o intelectual en particular. En un sentido más específico, el término se emplea para designar un examen criterioso, analítico, detallado e interpretativo del objeto delimitado. También puede entenderse "crítica" como un tipo de discurso o punto de vista alternativo a otro discurso (supuesta o realmente) hegemónico. Por último, llama "Crítica en sentido técnico-filosófico" a un tipo de reflexión filosófica o de indagación científica que apunta a mostrar las condiciones de posibilidad y los supuestos no explícitos de ciertos discursos o de determinadas instituciones. En este último sentido, estrictamente técnico, "crítica" sería una observación de segundo grado, es decir: no se trata del regreso a la confusión entre el uso informativo y el uso normativo del lenguaje, característica del pensamiento precientífico, sino que más bien se trataría de una radicalización del discurso científico. Es un discurso informativo de segundo grado, que busca explicitar las condiciones de posibilidad, los supuestos o prejuicios que determinan la emisión o aceptación de otro discurso previo. Así, la crítica viene a desenmascarar la pretendida universalidad y atemporalidad de los discursos e instituciones. Ella tiene el potencial de historizar y relativizar, mostrando cómo su objeto es contingente y no universal ni inmutable. En estos términos, la crítica en el campo del derecho puede dirigirse tanto al derecho como a la ciencia del derecho y exponer sus presupuestos implícitos así como sus condicionantes epocales y contextuales.

Como vemos, el autor realiza un recorrido y una sistematización que nos permite ver la vaguedad y polisemia que rodean a los términos previamente analizados, y su esfuerzo analítico nos permite conocer de forma sistemática y clara las discusiones centrales del campo al respecto.

La propuesta de D'Auria implica un cambio de vocabulario para el campo académico del estudio del derecho. A lo largo de su trabajo, el

autor llama “preferencias ético-políticas” a aquellos discursos normativos (lo que incluye tanto al derecho positivo como a cualquier otro discurso acerca de cómo debería ser el derecho positivo). Llama “Ciencia del Derecho” a todo discurso descriptivo-explicativo o descriptivo-comprensivo acerca del derecho vigente en cierta sociedad. Y denomina “Crítica del Derecho” a todo discurso informativo acerca de las condiciones implícitas o presupuestos que determinan a cierto derecho vigente y a la Ciencia del Derecho que pretende describirlo y explicarlo. Define la “Ciencia del Derecho” como un tipo de discurso no normativo sino informativo acerca del derecho positivo, diferenciándola de la “Crítica del Derecho en sentido técnico-filosófico”, la que sin ser incompatible con la primera, puede dirigirse tanto al Derecho como a la Ciencia del Derecho.

Durante este primer capítulo, el autor muestra de forma ordenada y clara las discusiones terminológicas centrales del campo y nos brinda las definiciones que le permitirán avanzar en su hipótesis.

En el segundo capítulo nos presenta una “Genealogía de la Crítica” que explora la emergencia del uso del término como lo entendemos en sentido técnico. Sostiene que no es contingente el lazo que une a la Crítica como modo de reflexión e indagación con la Modernidad, y específicamente con la Ilustración, la razón científica y la idea de historia que surge luego de la Revolución Francesa. Esto es así porque es en la Modernidad que se tiene por primera vez conciencia histórica.

Realiza un recorrido rastreando los primeros usos de la crítica en su sentido técnico, yendo desde Kant a Feuerbach, Marx y la Sociología del Conocimiento de Mannheim, y desde Marx y la Sociología del Conocimiento de Mannheim a la Teoría Crítica de Horkheimer, llegando a Habermas, quien introduce las ideas de racionalidad comunicativa y racionalidad instrumental y la tesis de que la Modernidad es inherente a la Crítica y la Crítica es inherente a la Modernidad.

Centralmente, a lo largo del capítulo, explora los lazos que unen a la Crítica con la razón moderna, y específicamente con el programa filosófico de la Ilustración. Su conclusión es que esos lazos no son accidentales sino que el pensamiento crítico es constitutivo de la misma Modernidad, la cual se muestra, a su vez, como condición de posibilidad de toda Crítica. Este segundo capítulo del libro termina con la distinción

de dos variedades del concepto técnico de crítica: uno de mínima y otro ampliado con un elemento normativo.

En el tercer capítulo, el autor se pregunta por la recepción del término en las diversas escuelas de crítica jurídica y busca examinar en qué sentido lo entienden algunos de los principales exponentes de estas escuelas. Se propone determinar si es que estos autores comparten algún sentido del vocablo y, en todo caso, cuál.

Analiza la crítica jurídica en la Argentina desde las posiciones de Carlos Cárcova, Alicia Ruiz y Mario Entelman. Para analizar la crítica jurídica en los Estados Unidos elige a Duncan Kennedy. Selecciona a Antonio Wolkmer como representante de la crítica jurídica en Brasil. Y para la crítica jurídica en México estudia el pensamiento de Oscar Co-reas.

Sus conclusiones son que no parece haber entre los representantes de la crítica jurídica un empleo explícito, compartido y técnico del concepto de crítica. Para D'Auria, en este colectivo académico reina la confusión y vaguedad terminológica en relación con el concepto que reivindican como unificante. Esto impide considerar la crítica de forma genérica como una teoría o como un paradigma. Solo implícitamente parecen compartir algún sentido técnico del término.

Por otro lado, hay coincidencia e insistencia por parte de estos juristas en la necesidad de la interdisciplinariedad para la crítica del derecho. El autor considera que ello muestra que un programa de Crítica del Derecho no puede limitarse a la indagación de las condiciones de posibilidad de la Ciencia del Derecho, sino que debe preguntarse por las condiciones de posibilidad del derecho mismo. Para esto requiere tomar herramientas de otras disciplinas de las ciencias sociales.

De su análisis concluye que aunque todos esos autores insistan en superar el positivismo metodológico con algún compromiso ético-político explícito, no existe entre ellos un ideal ético-político claro y compartido o una teoría de la justicia que se configure como un presupuesto normativo común al colectivo sino que existen diferencias e incluso contradicciones entre los autores al respecto. Incluso si existiera un consenso al respecto no podríamos derivar de ello una teoría científica.

Es por eso que en el capítulo cuarto, y como conclusión, el autor intenta esbozar un programa de Crítica Radical del Derecho que sortee las debilidades y las limitaciones previamente expuestas.

Existe una tensión que atraviesa el concepto de crítica en tanto que esta presupone que todo sentido está condicionado o determinado históricamente y, a su vez, que la historia misma tiene un sentido, un curso predeterminado. Esta tensión es la que permitió que la crítica del siglo XIX cuestionara el *statu quo* postulando al mismo tiempo un modelo de orden alternativo. La historia de la Modernidad se encuentra signada por este pivoteo. Pero entonces, D'Auria se pregunta si es posible un programa de Crítica que no corra riesgo de convertirse ulteriormente en la ideología de un nuevo *statu quo*. Y en tanto que el autor presupone que no es posible renunciar a toda pretensión de validez, se pregunta por la clase de universal que supone una Crítica que pueda cuestionar recurrentemente la contingencia de lo fáctico-positivo sin traicionarse eventualmente a sí misma, tornándose "ideología" del orden alternativo. La respuesta se encuentra en postular un universal nunca afirmativo, es decir, que no tenga la forma de una preferencia ética normativa sino la de un universal negativo, entendido como un supuesto epistemológico. Sería un universal libertario (intuido por el anarquismo) el que encerraría todo el potencial crítico universalista que no puede contener ningún otro ideal social. Sin embargo, no es el objetivo del autor postular el universal libertario como ideal ético-normativo sino como un supuesto epistemológico contrafáctico que permita un programa de crítica radical del derecho y del Estado. Este universal libertario implica presuponer que toda institución jurídica, que todo orden y que toda preferencia ético-política es siempre susceptible de indagación crítica, pues ninguno de ellos escapa a la contingencia de las condiciones históricas que los determinan y condicionan.

Es interesante que el anarquismo metodológico, entendido como Crítica del conocimiento, se encuentra ya esbozado en la obra de Kelsen, y si bien la propuesta de D'Auria es incluso más radical, en ambos el anarquismo metodológico no es una preferencia normativa, sino el punto de partida de toda indagación crítica en sentido estricto respecto del derecho. El autor considera que si un programa tal de Crítica radical es posible, lo es a partir del camino que despeja la teoría pura de Kelsen

y los aportes epistemológicos que este realiza a nuestra disciplina. Para D'Auria, un programa de Crítica Radical del Derecho problematiza la raíz del derecho, es decir, su carácter coactivo, y se pregunta también sobre las condiciones sociales que hacen posible que exista un orden coactivo, cualquiera fuera, así como si existe una suerte de ideología de la coacción y en todo caso sobre qué prejuicios y supuestos implícitos se apoya.

La crítica radical del Derecho es un texto integral, sistemático y minucioso que aborda temas y problemas centrales de la ciencia jurídica, desde una perspectiva novedosa y reflexiva, otorgándonos algunas respuestas pero sobre todo asentando nuevos puntos de partida para la reflexión y la producción y la enseñanza en nuestro campo.

Fecha de recepción: 4-4-2017.

Fecha de aceptación: 11-4-2017.

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 al Departamento de Publicaciones en los soportes que se mencionan a continuación:

- Un archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva. Puede ser enviado por e-mail al Departamento o entregado en diskette o CD. En la etiqueta (o superficie del CD) deben figurar los siguientes datos: nombre de la colaboración, nombre del documento que contiene el artículo, nombre del autor, fecha de finalización del documento y fecha de entrega. Los archivos deberán ser aptos para entorno Windows (es recomendable el formato de Microsoft Word, en todas sus versiones).
- Un original firmado por el/los autor/es y dos copias en papel, con la aclaración de firma y fecha de entrega, que correspondan exactamente a la versión final del archivo digital. Las copias no incluirán los nombres de los autores, a fin de que los árbitros del Comité Evaluador puedan efectuar su dictamen a ciegas.
- 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 los 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 (solicitar documento a nuestro Departamento de Publicaciones) 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, ps. 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
- El título del artículo debe estar en español y en inglés.
- Para enviar los trabajos o solicitar la hoja de estilo, puede contactarnos a:

Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
Tel./fax: (54 11) 4809-5668
academia@derecho.uba.ar

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 including:
 - A CD or diskette containing an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version.
 - A hardcopy of the same version provided in electronic format, subscribed by the author together with his or her name and submission date.
 - 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 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 inserted 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. CD OR DISKETTE SUBMITTANCE

- 2.1. Before accepting the diskette or CD the following items will be checked:
 - That the diskette or CD work properly, i.e., that access to their content is possible.
 - That the files stored do not contain viruses (otherwise, they shall not be accepted).
 - That files related to other works or materials are not included in the diskette or CD.
- 2.2. The diskette or CD should be correctly labeled (using permanent marker for inscriptions) Strikeouts or alterations shall invalidate the label.
- 2.3. The label or CD surface should bear the following information:
 - Publication's name.

- Work's name.
- Author's name.
- Date when the work was completed.

3. PAGE AND TYPE SET-UP

3.1. 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
- In order to request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
Tel. /fax: (54 11) 4809-5668
academia@derecho.uba.ar

