

ISSN 1667-4154

Academia

Año 12 - número 23 - primer semestre - 2014

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff (UBA)

Laura Clérico (UBA/CONICET)

Gonzalo Álvarez (UBA)

CONSEJO EDITORIAL

Lucas Barreiros (UBA)

Martín Böhmer (UBA/UDESA)

Nancy Cardinaux
(UBA/UNLP/CONICET)

Raúl Gustavo Ferreyra (UBA)

Mónica Pinto (UBA)

Juan Seda (UBA)

Guillermo Treacy (UBA)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan Ángel Vásquez (UBA)

Colaboradores del Consejo Editorial

Sebastián Scioscioli (UBA)

Malvina Zacari (UBA)

Revisión de títulos, resúmenes y palabras clave en inglés

Celeste Novelli (UBA)

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668
CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito del Editor.

All rights reserved. No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

Hugo Alejandro Acciarri (UNS)
Rebeca Anijovich (UBA)
Rodolfo Arango
(Universidad de los Andes)
Carlos Bernal Pulido
(Universidad de Sydney)
Andrés Bouzatt
(Universidad Nacional del Sur)
Virgilio Afonso Da Silva
(Universidad de São Paulo)
Aníbal D'Auría (UBA)
Claudio Díaz (UNR)
Ariel Dulitzky (Universidad de Texas)
Imer Flores (UNAM)
Paula Gaido (UNC/CONICET)
Germán García Silva
(Universidad del Rosario)
Laura Giosa
(Universidad Nacional del Centro)
Verónica Fabiana Gómez (CIEP/UNSAM)
Marisa Herrera (UBA/CONICET)
Carlos Lascano (UNC)
Abelardo Levaggi (CONICET/UBA)
Nora Lloveras (UNC)
Claudia Martín (American University)
Andrea Molinari (UBA)
Pablo Eugenio Navarro
(UNS/CONICET)
Sandra C. Negro (UBA)
Daniel Oliver-Lalana
(Universidad de La Rioja)
María Victoria Pellegrini (UNS)
Gabriel Pérez Barberá (UNC)

Ronaldo Porto Macedo
(Universidad de São Paulo)
Guillermo Ruiz (UBA/CONICET)
Jan Sieckmann
(Universidad Erlangen/DAAD)
Gonzalo Sozzo (UNL)
Pamela Tolosa
(Universidad Nacional del Sur)
Jorge Valencia (Universidad de Lima)
Mario Villar (UBA)

EVALUADORES EXTERNOS PARA ESTE NÚMERO

Anahí González
Florencia Di Matteo
Magdalena I. Álvarez
Gustavo Herbel
Federico De Fazio
Luciana Scotti
Diana Patricia Quintero Mosquera
Karsten Engelke
Agustín Parise
Martiniano Terragni
Silvina Pezzetta
José Orler
María Victoria Famá
Erika Nawojczyk
Andrea Gastrón
Liliana Ronconi

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

DECANA

Mónica Pinto

VICEDECANO

Alberto J. Bueres

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Oscar Ameal / Beatriz S. Krom / Ernesto Marcer
Gonzalo Álvarez / Marcelo Gebhardt / Adelina Loianno
Enrique N. Zuleta Puceiro / Lily Flah

Consejeros Suplentes

Alberto J. Bueres / Daniel R. Vitolo / Luis Mariano Genovesi
Martín Böhmer / Raúl Gustavo Ferreyra / Mary Beloff
Marcelo E. Haissiner / Mario E. Ackerman

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Leandro Ernesto Halperin / Mónica Balmaceda
Pablo Andrés Yannibelli / Sebastián Alejandro Rey

Consejeros Suplentes

Gisela Candarle / Carlos Aguas / Aldo Claudio Gallotti
Lisandro Mariano Teszkiewicz

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Leandro Mutchinick / Alejandro Maronna
Micaela Pisterman Rozenek / Florencia Levato

Consejeros Suplentes

Carlos Adrián Plaza / Catalina Cancela Echegaray
Tomás González Vera / Patricio Mendez Montenegro

Secretaria Académica: Silvia C. Nonna

Secretario de Administración: Carlos A. Bedini

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

Secretario de Investigación: Eduardo Marcelo Alegre

Secretario Técnico: Alejandro Gómez

Secretario de Vinculación Ciudadana: Nicolás de la Cruz García

Subsecretario Académico: Lucas Bettendorff

Subsecretario de Administración: Rodrigo Masini

Subsecretaria de Relaciones Institucionales: Isabel Sábato

Subsecretario de Planificación Educativa: Enrique Rodríguez Chiantore

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Sebastián Picasso

Secretaria: Malvina Zacari

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 dedicada exclusivamente a los asuntos concernientes a la enseñanza del Derecho. La periodicidad de la revista es de dos números por año.

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 y 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 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. Para su publicación, los trabajos deben ser inéditos o con escasa difusión, estar actualizados y representar aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. 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 Universidad de Buenos Aires y de otras universidades nacionales y del exterior.

Academia es enviada a las distintas facultades de derecho y bibliotecas de países hispanoparlantes.

La Revista se encuentra indexada en DIALNET. Los índices completos de la revista pueden ser consultados en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.php>.

Academia: Law Teaching Journal

Academia, published twice a year 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 made up of professors from the University of Buenos Aires and other foreign universities (double blind peer review).

Academia is sent to different law schools and libraries from Spanish-speaking countries and has been indexed with Dialnet. Complete indexes may be visited at: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.php>.

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 12, número 23, 2014, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

- La interdisciplina y la transdisciplina como estrategias para la erradicación de conductas anómicas y la enseñanza del Derecho en torno a la gestión del agua 15-34
Griselda CAPALDO
- Modernidad, universidad y pensamiento crítico 35-49
Aníbal D'AURIA
- Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza del Derecho y la filosofía 51-62
Miguel Alejandro HERSZENBAUN
- A educação jurídica num mundo globalizado. O sentido de criar sentidos 63-84
Ronaldo PORTO MACEDO JÚNIOR
- Tipos de contribuciones resultantes de la investigación jurídica: una guía práctica 85-91
Martha MINOW
- Cuestiones retóricas: la maldad del derecho y de los juristas. Una propuesta de transformación en el aprendizaje del derecho 93-110
Aurelio DE PRADA GARCÍA

Estudios e investigaciones

- La cuestión de la autoridad en el proceso formativo de estudiantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas. Desafíos de la formación docente universitaria 113-132
Marcela ANDREOZZI, María Beatriz GRECO y Sandra NICASTRO
- La formación pedagógica y didáctica del docente del grado en Derecho online. Implementación de la técnica *one minute paper* 133-153
Blanca ARTEAGA MARTÍNEZ, María Luisa LÓPEZ HUGUET y Marta RUÍZ MARÍN

| | |
|---|---------|
| ¿Las Facultades de Derecho hablan de esto? Derecho privado y derechos humanos: una articulación necesaria para repensar el problema de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad Valeria BERROS y Pablo SLAVIN | 155-179 |
| La construcción del conocimiento en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza Gabriela A. FAIRSTEIN; N. Carolina SCAVINO; M. Patricia FRONTINI; Valeria A. TORRE; Mariela C. DUHALDE y Mercedes POTENZE | 181-190 |
| Sobre el aprendizaje profundo y la investigación como método de enseñanza Ariel Sebastián GARIN | 191-201 |
| Ética y política en la educación anarquista Elina IBARRA | 203-228 |
| <i>Blended Learning</i> . Nuestra experiencia aplicada a estudiantes de Derecho Comercial Rosana Gabriela LEFEVRE y Gabriela Verónica ESTEBAN | 229-251 |
| Problemas de la investigación jurídica y su enseñanza en nivel de posgrado en México Martín Eduardo PÉREZ CAZARES | 253-274 |
| Actualidad universitaria | |
| La Universidad de México y la libertad de cátedra. Exposición de Elías Polanco Braga en el encuentro de Pedagogía Jurídica: Desafíos en la Formación Docente en Derecho | 277-292 |
| Bibliográficas | |
| Reseña bibliográfica: <i>Derecho Internacional Público</i> . <i>Ejercitaciones y documentos</i> , de Alexis Rodrigo Laborías Luis F. CASTILLO ARGANARÁS | 295-299 |
| Reseña bibliográfica: <i>Pensar como un abogado</i> , de Frederick Schauer Federico L. DE FAZIO | 301-304 |

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 12, número 23, 2014, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Essays

- Interdisciplinary and transdisciplinarity as strategies to eradicate anomic behaviors. Challenges arising from legal education around water management 15-34
Griselda CAPALDO
- Modernity, university and critical thinking 35-49
Aníbal D'AURIA
- Methodological considerations about teaching Law and philosophy 51-62
Miguel Alejandro HERSZENBAUN
- Legal education in a globalized world. The reason for creating senses 63-84
Ronaldo Porto MACEDO JÚNIOR
- Archetypal legal scholarship: a field guide 85-91
Martha MINOW
- Rhetorical questions: the evilness of law and jurists. A proposal for changing Law Teaching 93-110
Aurelio DE PRADA GARCÍA

Studies and investigations

- The authority matter in the training process of students in the Teaching Course of Legal Sciences. Challenges at the university level of teacher training 113-132
Marcela ANDREOZZI, María Beatriz GRECO y Sandra NICASTRO
- Pedagogical and didactic formation of teachers in online law degree. Implementing the technique "one minute paper" 133-153
Blanca ARTEAGA MARTÍNEZ, María Luisa LÓPEZ HUGUET y Marta RUÍZ MARÍN

Do Law Schools talk about this? Private Law and Human Rights: a required articulation to re-think the problem about the legal capacity of persons with disabilities 155-179
Valeria BERROS y Pablo SLAVIN

Knowledge construction in Legal Sciences and its value for teaching 181-190
Gabriela A. FAIRSTEIN; N. Carolina SCAVINO;
M. Patricia FRONTINI; Valeria A. TORRE;
Mariela C. DUHALDE y Mercedes POTENZE

About the deep learning and research as a teaching method 191-201
Ariel Sebastián GARIN

Ethics and Politics in anarchist education 203-228
Elina IBARRA

Blended Learning. Our experience working with Commercial Law students 229-251
Rosana Gabriela LEFEVRE y Gabriela Verónica ESTEBAN

Problems of legal research and teaching at the postgraduate level education in Mexico 253-274
Martín Eduardo PÉREZ CAZARES

University news

Presentation by Elías Polanco Braga at the Legal Pedagogy meeting “Challenges in the training for the teaching of Law” 277-292

Book reviews

Book review: *Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y documentos*, by Alexis Rodrigo Laborías 295-299
Luis F. CASTILLO ARGANAÑARÁS

Book review: *Pensar como un abogado*, by Frederick Schauer 301-304
Federico L. DE FAZIO

Artículos

La interdisciplina y la transdisciplina como estrategias para la erradicación de conductas anómicas y la enseñanza del Derecho en torno a la gestión del agua

GRISELDA CAPALDO¹

RESUMEN

Este artículo aborda las lecciones aprendidas durante seis años de investigación, basada en un enfoque interdisciplinario entre las ciencias sociales y las naturales sobre la gestión del agua, los resultados recogidos a lo largo del período, los retos que plantea la “triangulación” (el diálogo científico generado a partir de triangulaciones teóricas), y los primeros y tímidos pasos dados hacia la transdisciplinariedad.

La experiencia demuestra que debe haber una relación directamente proporcional entre el número de variables asociadas con los problemas derivados de la gestión del agua y las disciplinas científicas implicadas en su estudio. En consecuencia, tanto los enfoques interdisciplinarios como los transdisciplinarios son los métodos correctos para ampliar y enriquecer la comprensión de estos temas y alcanzar resultados acordes.

En la etapa transdisciplinar pondremos a prueba un plan piloto que implica comprometer a un grupo de estudiantes de Derecho en la enseñanza de los paradigmas que nutren al Derecho Ambiental y al Derecho de Aguas a los isleños que habitan la Reserva MaB de la Biosfera de la UNESCO en el Delta paranaense.

Esta estrategia nos permitirá concretar el concepto de “investigación-acción colaboradora en la educación”, de modo que nuestro proyecto UBACYT sea agente de cambio de conductas anómicas ambientales por

¹ Profesora e Investigadora de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

conductas proambientales y sostenibles, en colaboración directa con aquellas personas a quienes van destinadas las propuestas de intervención.

PALABRAS CLAVE

Investigación - Acción colaborativa - Gobernanza multisectorial del agua - Interdisciplinar - Transdisciplina - Conductas anómicas - Enseñanza del Derecho Ambiental.

Interdisciplinary and transdisciplinarity as strategies to eradicate anomic behaviors. Challenges arising from legal education around water management

ABSTRACT

This lecture addresses the lessons learnt along a six-year research period upon Water Management from a multidisciplinary approach, involving social and natural sciences, the results gathered during such research period, the challenges posed by “triologuing” (the scientific dialogue stemmed from theoretical triangulations), and the first and timid steps given towards transdisciplinarity.

Admittedly, experience shows that there must be a straightforward proportionate link between the number of the variables engaged with problems arising from Water Management and the scientific disciplines involved in its study. Consequently, both interdisciplinary and transdisciplinary approaches are the accurate methods to expand and enrich understanding and achievements when dealing with these issues.

In the transdisciplinary stage a pilot program will be tested by involving a group of law students in teaching Environmental Law and the Water Law paradigms, to the Islanders who inhabit the UNESCO MaB Biosphere Reserve at the Delta in River Parana.

This strategy will allow us to concretize the concept of “collaborative action research in education”, so that our UBACYT project is agent of change to transform anomic environmental behaviors into sustainable

and pro-environmental behaviors by working directly with those who are recipients of the proposed intervention.

KEYWORDS

Collaborative action research - Sustainable multisectoral governance - Interdisciplinary approach - Transdisciplinarity - Anomic behaviour - Teaching environmental law.

I. INTRODUCCIÓN

Las lecciones aprendidas en la última década sobre la Gestión del Agua se están moviendo hacia la gobernanza multisectorial sostenible.² Estas tres dimensiones (gobernanza, desarrollo sostenible y gestión multisectorial) están aún pendientes de realización en América Latina, como ya se verificó en nuestros proyectos anteriores acreditados ante la Universidad de Buenos Aires (UBACYT). También verificamos que algunos de los factores que inciden negativamente en la gobernanza multisectorial sostenible del agua son: 1) La ineficacia de la legislación ambiental; 2) el insuficiente conocimiento multidisciplinario del agua en el río Paraná y su región deltaica; 3) la pobre trazabilidad de las representaciones sociales del agua en esa región; 4) los déficits institucionales para poner en práctica el derecho humano de acceso al agua potable, y 5) las barreras a la participación ciudadana en la gobernanza del agua, por sólo citar los más relevantes.

Sobre la base de estos hallazgos previos se decidió armar un plan piloto a ser ejecutado en la Reserva MaB de la Biosfera ubicada en la tercera sección del Delta paranaense.

El principal objetivo del plan es seleccionar, comprometer y adiestrar a un grupo de estudiantes de Derecho, que hayan aprobado la asignatura Derecho Ambiental y/o Derecho de Aguas, para que interactúen con un grupo de isleños, residentes en la zona de la Reserva, con el fin de erradicar conductas anómicas –debidas a una pobre y/o distorsionada representación social del agua– que favorecen la ineficacia del derecho

² DELLAPENNA, Joseph y Joyeeta GUPTA, "The evolution of global water Law", en *The evolution of law and politics of water*, Heidelberg, Springer, 2009, p. 7.

ambiental. El compromiso para conducir sus acciones hacia un manejo sustentable del agua y de la biosfera en esa Reserva se hará a través del emplazamiento de estaciones de muestreo permanente y otras móviles, respecto de las cuales la medición semanal de ciertos parámetros de calidad del agua esté a cargo de los isleños. Los estudiantes debieran, a su vez, transferirles los conocimientos sobre Derecho Ambiental y/o Derecho de Aguas que adquirieron oportunamente en la carrera de grado o de posgrado.

Creemos que esta estrategia nos permitirá concretar el concepto de “investigación-acción”,³ de modo que nuestro proyecto UBACYT sea agente de cambio de conductas anómicas ambientales por conductas proambientales y sostenibles basadas en un *locus de control interno*,⁴ todo ello en colaboración directa con aquellas personas a quienes van destinadas las propuestas de intervención.

La Reserva fue creada en el 2000 y es parte del programa UNESCO “El Hombre y la Biósfera” (MaB, por sus siglas en inglés). Estos sitios son una muestra de la biodiversidad del planeta y de cómo el hombre puede habitarlo en forma sostenible.

Durante cinco años, entre 2000 y 2005, nuestro plan de investigación se centró exclusivamente en los asuntos legales relacionados con la gestión de ríos transfronterizos.

Como los aspectos jurídicos aportan una visión bastante estrecha para escudriñar una cuestión tan compleja, entre finales de 2005 y principios de 2007 se tomó la decisión de incluir otros puntos de vista, incorporando sociólogos y antropólogos al equipo de investigación. A estas incorporaciones se sumaron un biólogo, a partir de 2008, y un ecólogo, desde 2011.

Como era de esperar, este proceso gradual de apertura del plan de investigación original a otras disciplinas científicas enriqueció nuestra

³ SUÁREZ PAZOS, Mercedes, “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”, en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1, N° 1 (2002), p. 1, 2.

⁴ BIAGI, Marta y Mariano FERRO, “Ecological Citizenship and Social Representation of Water: Case Study in Two Argentine Cities”, en *SAGE Open*, August 2011. Disponible en: <<http://sgo.sagepub.com/content/early/2011/08/09/2158244011417897>> [Consulta: 15 de diciembre de 2011].

visión y nuestros objetivos pasaron a ser más amplios, con la certeza de que la correcta comprensión de los problemas del agua entraña el conocimiento de los diversos subsistemas que la implican (jurídico, sociológico, antropológico, biológico y ecológico), a pesar de que no se acostumbra a considerarlos simultánea y sinérgicamente.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y RESULTADOS PARCIALES OBTENIDOS

En un primer momento se explicarán brevemente los objetivos específicos y los resultados parciales de las tres líneas principales de investigación de este proyecto. Luego describiremos los desafíos que habremos de enfrentar como parte del proceso de transitar de la interdisciplinariedad hacia la transdisciplinariedad, una visión que exige tanto la articulación teórica como metodológica de las diferentes disciplinas.

A. ASPECTOS LEGALES

Los aspectos legales de nuestra investigación se centran en detectar y luego analizar las causas de la ineficacia de la legislación ambiental en la Argentina.⁵ Se utilizan como insumos una matriz de indicadores objetivos⁶ de eficacia del derecho elaborada por INECE (Red Internacional para el Cumplimiento Ambiental y Control, en español)⁷ y un par de análisis cuantitativos basados en la matriz INECE, realizados entre 1999

⁵ Entendemos por “eficacia del derecho” el cabal acatamiento de los derechos y obligaciones establecidos en cada norma jurídica que sea emitida por los órganos legislativos (nacional, provincial y municipal) y por los administrativos (nacional, provincial y municipal), así como la ejecución de las sentencias dictadas por los organismos jurisdiccionales ante los que se dirimió el conflicto.

Desde 2002 los informes del Programa de Medio Ambiente de Naciones Unidas (PNUMA) vienen alertando sobre la “débil ejecución” del derecho ambiental en América Latina y el Caribe.

⁶ Un “indicador” es una medida cuantitativa o cualitativa de rendimiento que se usa para demostrar un cambio, el cual detalla la medida en que los resultados están siendo o han sido alcanzados. Se refiere a un indicador verificable objetivamente (IVO) dentro de un enfoque de marco lógico (EML).

⁷ International Network for Environmental Compliance and Enforcement (INECE), creada en 1989 como una red de funcionarios gubernamentales y no gubernamentales dedicados a la aplicación y cumplimiento de la legislación ambiental, que hoy día cuenta con más de 150 países miembros del mundo. <<http://inece.org/>> [Consulta: 15 de enero de 2008].

y 2005 por la Fundación Ambiente y Recursos Naturales (en adelante, FARN), publicados en 2002 y 2006. Los estudios cuantitativos son triangulados con un estudio cualitativo realizado desde nuestro proyecto UBACYT durante los años 2010 a 2012 (que se continúa hasta el presente). El cualitativo se basa en entrevistas a miembros del Poder Judicial, Legislativo y Ejecutivo, tanto a nivel federal como local (Ciudad de Buenos Aires).

Desde el punto de vista legal, nuestro enfoque se funda en dos supuestos:

- La ineficacia del derecho ambiental es una de las causas que conduce a la mala gestión del agua en la Cuenca del Plata.
- El comportamiento anómico de la mayoría de los habitantes que viven en la ribera de esa cuenca es una de las causas de la ineficacia del derecho.

Para verificar el grado de certeza de la segunda afirmación, se inició una línea sociológica de investigación enfocada en la representación social del agua en dos ciudades ribereñas de la Cuenca del Plata. Una de ellas está emplazada sobre el río Uruguay y la otra sobre el Río de la Plata. Está pendiente de ejecución el estudio de la representación social del agua en la comunidad de isleños que viven en la Reserva MaB del Delta paranaense.

Sobre el primer supuesto, estamos indagando qué acciones u omisiones provenientes del Poder Judicial, Legislativo y Ejecutivo (administración pública) favorecen la (in)eficacia de las normas ambientales.

Para identificar las acciones u omisiones provenientes de los tres poderes del Estado nacional y local que favorecen la ineficacia de las normas ambientales, se ha procedido de la siguiente manera:

- a) Se agregó una nueva dimensión a la matriz de indicadores INECE, ya que se refieren sólo al sistema judicial y administrativo, pero no hay indicadores para examinar al Poder Legislativo.
- b) Se añadieron nuevos campos a la matriz original a fin de verificar en qué medida los indicadores INECE se adaptan al “escenario argentino” o si es necesario complementarlo con otros indicadores.

Durante 2010 y 2012 se hicieron 60 entrevistas en profundidad, sobre la base de un muestreo no probabilístico, con miembros del Poder Ju-

dicial, Legislativo y Ejecutivo. El ámbito espacial se limita a la Ciudad de Buenos Aires, donde tienen su sede los tres poderes del gobierno federal y, por supuesto, los tres del gobierno local.

Después de cada ronda cualitativa, los entrevistados participan en una mesa redonda, que trabaja como ágora en la que se cruzan las visiones individuales con las grupales. Esta estrategia nos ayuda a testear los indicadores complementarios a los que aludimos en el párrafo b).

Después de cotejar ambos estudios, los cuantitativos hechos por la FARN y estos cualitativos, se verificó la confirmación de los resultados obtenidos por la FARN, pero a partir del análisis cualitativo aparecieron nuevas variables de obstrucción a la eficacia del derecho ambiental. Respecto de ellas, en los tres poderes de Estado bajo escrutinio se comprobó una curva de tendencia acerca de las causas más frecuentes que conducen a la ineficacia del derecho ambiental en la Argentina.

En relación con el Poder Ejecutivo (o administración pública), los hallazgos han sido los siguientes:

- Consolidación de una cultura del secreto en las agencias estatales.
- Uso de la información como recursos de capital cultural y de construcción de poder.
- Escasa información disponible debido a una pobre articulación entre las jurisdicciones (es decir, federales, locales, administrativas, legislativas y judiciales).
- Retraso ostensible en la reglamentación de las leyes ambientales federales.
- Exigua inversión pública en medio ambiente y desarrollo.
- Superposición jurisdiccional entre los gobiernos federal, provinciales y municipales.

En cuanto al Poder Legislativo, se reiteran las siguientes circunstancias:

- Atraso legislativo en el desarrollo de una penología ambiental.
- Número excesivo de leyes superpuestas sobre el mismo asunto ambiental.
- Falta de trabajo interdisciplinario en el ámbito de las Comisiones de Estudios Legislativos.

- Fallas de técnica legislativa. Esto se refleja en las múltiples excepciones, modificaciones, abrogaciones y sustituciones que generan ambigüedad implícita, lagunas e incertidumbre en la interpretación de la ley.

En lo que respecta al Poder Judicial, se observó:

- Ausencia de tribunales especializados para tratar asuntos ambientales.
- Superposición jurisdiccional entre los fueros federal y provincial.
- Inejecución deliberada de algunas sentencias ambientales porque, de acuerdo con el Poder Ejecutivo (a nivel federal, provincial o municipal), la ejecución podría afectar las fuentes de empleo.
- Escaso conocimiento interdisciplinario y científico de los jueces llamados a resolver conflictos ambientales.

Como denominador común a los tres Poderes auscultados se registró:

- El funcionamiento fragmentado y la desconfianza entre los tres Poderes del Estado.
- La falta de voluntad política para poner en práctica el trabajo en red.
- El escaso conocimiento de la normativa ambiental.
- La falta de acceso o acceso limitado a la información ambiental.
- La distribución federal compleja de competencias en materia ambiental. Esta superposición jurisdiccional afecta en particular a la gestión sostenible de las cuencas hidrográficas.

B. ASPECTOS SOCIOLOGICOS

La línea sociológica del proyecto se centra en la representación social del agua en dos ciudades ribereñas de la Cuenca del Plata. Su trabajo combina la investigación cualitativa con la cuantitativa, llevado a cabo en las ciudades de Buenos Aires (sobre el Río de la Plata) y Gualeguaychú (sobre el río Uruguay, enfrente de la planta productora de celulosa de Fray Bentos).

La primera cuestión a dilucidar fue investigar si el agua es percibida por los ciudadanos como parte de su entorno, ya que tal percepción está en el centro del uso diligente del agua y de la adopción espontánea de medidas preventivas sostenibles. Las preguntas centrales de estos estudios fueron: ¿Qué es el “agua” para el habitante de la ciudad? ¿Cuáles

son las acciones ecológicas, preventivas y sostenibles que un ciudadano está dispuesto a ejercer cuando se utiliza el agua?

Las preguntas se operacionalizaron a través de un estudio de caso único con múltiples unidades de análisis (de acuerdo con la metodología de análisis de casos de Robert Yin).

El estudio preliminar llevado a cabo en las ciudades mencionadas ayudó a revisar las dimensiones empíricas de la tipología de los paradigmas ecológicos⁸ y las nuevas versiones de esa construcción teórica de la relación “naturaleza-ser humano”.

Después de tres rondas cualitativas, se llevó a cabo una investigación cuantitativa con una muestra de 800 residentes de Buenos Aires.

La investigación cuantitativa, a su vez, fue sometida a un análisis estadístico inferencial. El análisis factorial de los datos se llevó a cabo con el fin de verificar el grado en que los datos empíricos recogidos en ambas ciudades responden a lo esperado por los modelos teóricos. Merced a ello se hallaron algunas correlaciones significativas. La auto-identificación de los entrevistados con el compromiso “ecológico/no ecológico” fue tomada como una de las variables independientes.

Como es bien sabido, históricamente los discursos ambientales se han centrado en la bipolaridad antropocentrismo versus ecocentrismo, como marco tipológico que se aplica de forma indiferenciada a cualquier sociedad. En la Argentina, el paradigma dominante en términos de ideas y creencias sobre el agua es el modelo ecocéntrico. Sin embargo, la autora de esa línea de investigación dentro del proyecto marco verificó la debilidad de autocontrol de los ciudadanos en relación con la conservación del agua. Hasta este momento, los resultados de estos estudios son similares a otros realizados en Francia, lo que significa que la difusión de los valores ambientales y creencias no ha cristalizado en un proceso estable de comportamiento proambiental.⁹

⁸ DUNLAP, R. E. y K. D. VAN LIERE, “Moral norms and environmental behavior. An application of Schwartz’s norm activation model to yard burning”, en *Journal of Applied Social Psychology* (1978) 8: 174-188 (citado BIAGI, Marta y Mariano FERRO, en “Ecological Citizenship...”, op. cit. nota 3).

⁹ BIAGI, Marta, “Social representation of water and ecological paradigms in urban cultures of Argentina and Brazil”, en *Book of abstracts. 2nd ISA Forum of Sociology. Social Justice and Democratization*, 1-4 August 2012, Buenos Aires, p. 63.

Algunos resultados parciales alcanzados por los sociólogos del equipo de investigación se han tomado como insumos para nuestra investigación sobre la ineficacia del derecho ambiental en la Argentina. Por ejemplo:

- El paradigma ecológico se extiende como la representación social dominante en la población urbana, independientemente de las características personales o culturales de los entrevistados. Sin embargo, estas creencias y valores favorables al cuidado del agua no se proyectan en los comportamientos proambientales. Es decir, estamos ante conductas anómicas.
- El *locus de control externo* aparece fuertemente arraigado en lugar del *locus de control interno* (lo deseable como consolidación de conductas proambientales).
- Un error de percepción social llamado *error de atribución fundamental* aparece en escena. Los entrevistados no se perciben a sí mismos como personas que potencialmente pueden hacer un cambio ambiental, sino que los “otros” son los responsables de hacerlo.
- Las relaciones entre los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires se basan, en gran medida, en la desconfianza mutua; nadie parece estar dispuesto a ejercer el autocontrol u obedecer el control social formal, por lo que la contaminación y el mal uso del agua parecen ser inevitables.

Los resultados de los estudios cuantitativos en Buenos Aires no sólo revelan cómo “los otros” son percibidos, sino también los niveles de confianza en los que se desarrollan las creencias normativas:

- El 71% de la población no confía en la eficacia de la ley para controlar los problemas del agua. Eso muestra un bajo nivel de expectativa respecto del sistema legal.
- El 10% de los entrevistados confía en el poder político institucionalizado (Ejecutivo, Judicial, Legislativo).
- El 63% de las personas identifica la corrupción como el principal obstáculo para el ejercicio del poder político efectivo.
- Paradójicamente, el 58% de las personas encuestadas cree que los argentinos necesitan un control formal externo, y
- el 65% aceptaría pagar un coste adicional para limitar el consumo de agua.

C. ASPECTOS BIOLÓGICOS Y ECOLÓGICOS

La línea de investigación llevada adelante por la bióloga y el ecólogo que integran el proyecto se concentra espacialmente en la Reserva MaB de la Biosfera del Delta, que ocupa los últimos 300 km del río Paraná inferior y se abre al estuario del Río de la Plata que comparten Argentina y Uruguay.

Los principales objetivos de esta rama de investigación del proyecto marco son:

- Llevar a cabo evaluaciones ecohidrológicas en diferentes cursos de agua de la Reserva MaB de la Biosfera en el Delta, para comprender mejor su funcionamiento natural y para detectar los principales factores de riesgo para la vida acuática y para la población que depende de los recursos que aporta este ecosistema.
- Interactuar con la población local con el fin de intercambiar conocimientos y establecer una red de monitoreo fluvial con su cooperación.

Para conseguir el primer objetivo, la bióloga y el ecólogo están elaborando la primera “línea de base” hidrológica en la Reserva de la Biosfera, asentada en un sistema deltaico y fluvial muy heterogéneo, complejo y cambiante. Sin una referencia (“línea de base” o transecta), es imposible evaluar el estado de la red fluvial, o el significado, la profundidad o la magnitud de los cambios. Al decir de ambos científicos, el análisis de plancton es un indicador de cambios en las características ecológicas de los humedales, que a su vez contribuye a la evaluación de la integridad de los ecosistemas acuáticos.

Gracias a esas líneas de base, una variedad interesante y apreciable de datos están siendo recogidos por primera vez en esa región, tales como atributos biológicos y variables hidrológicas.¹⁰ La búsqueda se rea-

¹⁰ PUIG, Alba y H. OLGUÍN, “Agua, ecosistemas y sustentabilidad: del desafío global al Delta del Paraná y su Reserva de Biósfera”. Capítulo IV, Parte II. Agua, Ecología y Salud: 83-104. Extended Abstract: pp. 535-538, en CAPALDO, G. (ed.), *Gobernanza y manejo sustentable del agua*, ed. bilingüe, Buenos Aires, MNEMOSYNE, 2011, 702 pp. OLGUÍN SALINAS, H. F., ALBA PUIG, J. BORÚS, M. BORRO, A. CASTRO, A. FARÍAS y P. KANDUS, “Factores de riesgo en un año ‘Niña’ en cursos de la Reserva de Biósfera ‘Delta del Paraná’”, pp. 335-345, en RODRÍGUEZ, M. E. (ed.), e-book “IV Congreso Internacional sobre Gestión y Tratamiento Integral del Agua” (2012).

liza a diferentes escalas de los cursos de agua (brazos principales, pequeños cursos, afluentes y cursos secundarios). Estas lecturas plurales permiten la comprensión del ecosistema del Delta.

Identificar los parámetros físicos y químicos también permite caracterizar las condiciones de los ambientes acuáticos, que informan sobre la calidad del agua y permiten verificar el grado en que se cumplen los niveles de referencia.

Las estrategias de muestreo llevadas adelante por los bioecólogos consiste en la navegación de los ríos y el muestreo a intervalos fijos durante un día (sobre todo para evaluar los efectos de las mareas) a lo largo de una línea de base o transecta, para analizar los efectos de los cambios en los caudales del río Paraná. Los datos obtenidos en el campo y los obtenidos en el laboratorio (por el análisis de las muestras) se analizan mediante el uso de herramientas estadísticas avanzadas.¹¹ Así es cómo se evidenció que la concentración de *Escherichia coli* siempre excedió el valor estándar para consumo humano directo (ausencia) y superó el estándar para actividades de contacto con el agua.

Ambos científicos tienen la intención de generar instancias de intercambio de información con la población local. Esta estrategia tiene como objetivo transferir los conocimientos adquiridos para recopilar información sobre los usos del agua a nivel local y para identificar las señales asociadas a los problemas ambientales en los ríos, entre otros propósitos.

Si la interacción progresa, el plan a futuro es establecer una red de monitoreo en cooperación con los residentes (entrenables y responsables) para implementar un muestreo extensivo básico. La formación de esta red abriría varias oportunidades de intercambio sinérgico y contribuiría al empoderamiento de los isleños residentes en la Reserva como un aspecto clave de su vida.¹²

¹¹ PUIG, Alba, H. OLGUÍN SALINAS y J. BORÚS (2013), "Hidrología reciente del río Paraná y evaluaciones ecohidrológicas bajo condiciones extremas en su Reserva de Biósfera del Delta". MS completo (12 pp.), XXIV Congreso Nacional del Agua-CONAGUA 2013.

¹² PUIG, Alba y H. OLGUÍN, "Agua, ecosistemas y sustentabilidad...", op. cit. nota 6.

II. DE LO INTERDISCIPLINAR A LO TRANSDISCIPLINAR

Una vez descritas las principales tres sublíneas de investigación exploradas por el proyecto marco UBACYT, nuestro objetivo ahora es ir de un enfoque interdisciplinario hacia uno de sesgo transdisciplinario.¹³

Para distinguir entre inter y transdisciplinariedad, Nicolescu enmarca la distinción dentro del concepto de complejidad horizontal y vertical.¹⁴ La primera se refiere a la complejidad en un nivel de la realidad, por ejemplo, el nivel material, con su forma analítica de saber. La complejidad vertical se refiere a la de los diversos niveles de la realidad. La interdisciplinariedad es una manera de hacer frente a la complejidad horizontal, mientras que la transdisciplinariedad pretende abordar la complejidad vertical. La interdisciplinariedad es una respuesta valiosa para el desafío de la complejidad, pero sólo en un nivel de la realidad. Como sostienen Nicolescu y Ertas, si a veces es útil pasar por la búsqueda de las raíces de un problema para que sea solucionable, ese paso es indisoluble de la implementación de una solución.

¹³ Muchos investigadores de la educación y otros profesionales utilizan los términos "interdisciplinario" y "multidisciplinario" de manera intercambiable (PALMER *et al.*, 2010:1). En lo que a nosotros respecta, consideramos que no son sinónimos.

El enfoque interdisciplinario se define como las investigaciones que se basan esencialmente en dos o más disciplinas y que conducen a una integración de conocimientos disciplinarios. El enfoque interdisciplinario difiere del multidisciplinario, que es la enseñanza en paralelo de temas a partir de dos o más disciplinas. Un enfoque interdisciplinario supone que una disciplina se cruza con la materia objeto de otra u otras (JONES, 2010:76). Un enfoque de colaboración multidisciplinario, por el contrario, implica un intercambio limitado de información entre los colaboradores, en el que cada uno proporciona la propia experiencia con el problema a través de una división del trabajo. En este enfoque, los colaboradores aprenden poco acerca de las otras disciplinas que intervienen en el proyecto (PALMER *et al.*, 2010:2).

El enfoque interdisciplinario es un proceso de integración de dos o más disciplinas mediante el cual se sintetizan las ideas, datos, información, métodos, herramientas, conceptos y/o teorías (REPKO, 2011:4). Nosotros estamos alineados con el entendimiento integracionista de la interdisciplinariedad, y no con las visiones interdisciplinarias generalistas, que entienden la interdisciplinariedad como "cualquier forma de diálogo o interacción entre dos o más disciplinas" porque esa postura implica reducir al mínimo, oscurecer o rechazar por completo el papel de la integración (MORAN, 2010:14).

¹⁴ NICOLESCU, Basarab y Atila ERTAS, *Transdisciplinary. Theory & Practice*, The Atlas Publishing (The Academy of Transdisciplinary Learning & Advanced Studies) (2013), pp. 81, 147, 149, 152, 157 y 177-185.

Sobre la base de tales reflexiones, es en esta instancia donde nuestro proyecto se articula con la enseñanza del Derecho. Operacionalizaremos este objetivo a través del concepto de “investigación-acción colaboradora en la educación”.

Estamos convencidos de que la mejor zona para poner a prueba nuestras habilidades en el desarrollo de la investigación-acción bajo una estrategia transdisciplinaria es la Reserva MaB de la Biosfera del Delta del Paraná.

Los biólogos y ecólogos han encontrado casos concretos de contaminación del agua en algunas zonas de esa Reserva debido a factores multicausales, tales como un inadecuado sistema de saneamiento en las islas, un inapropiado control sobre la liberación de las aguas residuales, un control insuficiente sobre la eliminación de residuos peligrosos desde las costas al río.

Luce evidente que la ineficacia de la legislación ambiental es una de las razones que subyace detrás de la contaminación del agua en esta zona.

Por lo tanto, nos hallamos en una etapa de transición que no se ha implementado todavía, pues estamos pasando del “¿qué sucede, cómo y por qué?”, es decir, de la identificación de las causas, a la búsqueda de soluciones en la acción, es decir, “¿cómo tratarlas?”

Esa transición pasará por tres etapas, al cabo de las cuales esperamos reunir y sintetizar los hallazgos obtenidos de las líneas jurídicas, sociológicas, biológicas y ecológicas de la investigación mediante la participación de los isleños y de estudiantes de la carrera de derecho que hayan aprobado Derecho Ambiental y/o Derecho de Aguas, previa y adecuadamente entrenados en los métodos de la investigación-acción participativa y en la toma de muestras en Delta del río Paraná y en la transferencia de conocimientos teóricos a situaciones concretas de la vida cotidiana.

El primer paso, previo a la implementación de la etapa “investigación-acción”, estará a cargo de los sociólogos y antropólogos y consiste en alternar rondas cualitativas y cuantitativas entre las personas que viven en las islas de la Reserva MaB a fin de saber:

- Qué paradigma sigue su representación social del agua (ecocéntrico, antropocéntrico o biocéntrico);¹⁵
- si siguen un patrón de conducta no anómico, en donde su *locus de control interno* los lleva a cumplir espontáneamente con las normas jurídicas ambientales;
- si su *locus de control es externo* y se basa en que, como sociedad, están demandando un Estado (federal, provincial o local) que ejerza un control consistente y continuo y un efectivo ejercicio de sus facultades sancionatorias y coactivas derivadas de su poder de policía.

En un segundo paso, los resultados recogidos a través de esta búsqueda sociológica mediante el método Delphi¹⁶ han de cotejarse con los indicadores INECE sobre (in)eficacia del derecho ambiental para comprender cuáles son las causas concretas subyacentes de la contaminación del Delta paranaense (indicador por indicador y respecto de los tres Poderes del Estado). En esta fase, los lazos de cooperación con las autoridades locales de la región del Delta se fortalecerán para cerrar las brechas que separan el bucle helicoidal entre ciencia-políticas-práctica.¹⁷

En una tercera etapa llamada “red de monitoreo fase piloto”, los miembros del equipo de investigación, que dictan las asignaturas Derecho Ambiental y/o Derecho de Aguas en grado y en posgrado, seleccionarán a los estudiantes que participarán del proyecto. Simultáneamente, los biólogos y ecólogos comenzarán a instalar las estaciones de muestreo en puntos fijos en la Reserva MaB y realizarán la selección de los isleños, con el fin de capacitarlos en la toma de muestras de agua (para ello se emplearán medidores de conductividad de bolsillo, es decir, portátiles). Las muestras serán recogidas a lo largo de las transectas ya diseñadas.

¹⁵ *Ecocéntrico*: los ecosistemas tienen un valor intrínseco en sí mismos (ver: UNESCO, 2008: 68, 71).

Ética ambiental antropocéntrica: ética centrada en lo humano, ibídem, pp. 68, 71.

Biocéntrica: otros organismos vivos tienen un valor intrínseco, ibídem, pp. 68, 71.

¹⁶ Vale la pena mencionar que el uso de esta técnica es nueva en materia de medio ambiente (BROWN *et al.*, 1997:4-11; PEREIRA MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio, 2011). Se espera obtener nuevos indicadores para predecir escenarios futuros de las políticas ambientales en relación con el agua.

¹⁷ SIWI (2014), *Closing the science-policy-practice loop*, p. 10.

En una etapa posterior, de acuerdo con el método de Yin de monitoreo histórico de los datos,¹⁸ los sociólogos realizarán nuevas rondas cuantitativas y cualitativas para comparar los datos anteriores con los nuevos registros. La finalidad de este procedimiento es ver si hay avances o retrocesos en el cuidado y manejo del agua por los isleños y las acciones específicas que fueron aprobadas por los legisladores y las autoridades administrativas para optimizar la eficacia de la legislación ambiental en la región bajo análisis.

IV. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El propósito de involucrar a estudiantes universitarios consiste en “obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar”.¹⁹

La selección de estudiantes se podrá hacer entre aquellos que hayan tenido el mejor desempeño durante el período en el que participaron del proyecto UBACYT como “estudiantes adscriptos”.²⁰ Ello no obsta a que también se convoque a otros estudiantes que no pasaron por el sistema de adscripción descrito, pero que demostraron tener aptitudes para la investigación mientras cursaban las asignaturas Derecho Ambiental y/o Derecho de Aguas, tanto a nivel de grado como de posgrado.

La interacción estudiantes-isleños no debiera ser unidireccional (de los primeros hacia los segundos) sino cruzada, de modo que los primeros transmitan a los segundos sus conocimientos legales instruyéndolos en los derechos pero también en las obligaciones consagradas en los institutos jurídicos regulados por las leyes ambientales, y los isleños trans-

¹⁸ YIN, Robert, *Case Study Research. Design and Methods*, 2ª ed., London-New Delhi, SAGE Publications, 1994.

¹⁹ ALBERICH NISTAL, Tomás, *Investigación-acción participativa y mapas sociales*, Castellón, noviembre 2007, p. 6.

²⁰ Esta categoría fue creada por Resolución CD 499/2010 a instancias de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Derecho de la UBA. El “Programa de estudiantes adscriptos a actividades de investigación” consiste en convocar y seleccionar estudiantes que reúnan ciertos requisitos académicos generales exigidos por la Resolución, más otros requisitos específicos propuestos por el director del Proyecto al cual se adscribirán para que asistan a docentes-investigadores en sus trabajos de investigación.

mitan a los estudiantes los conocimientos connaturales adquiridos de su contacto permanente con la naturaleza.

El empleo de esta matriz metodológica permite que los estudiantes y los isleños pasen de ser “objetos” de estudio a “sujetos” protagonistas del proyecto UBACYT y de nuestra investigación, “controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (fases, devolución, acciones, propuestas) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar”.²¹

V. CONCLUSIONES

En resumen, por un lado, podemos decir que la generación de conocimiento interdisciplinario es un enfoque metodológico fundamental para superar las deficiencias creadas por estudios aislados. Este enfoque proporciona un soporte sólido para el desarrollo de políticas sostenibles, de marcos apropiados aplicables a la Responsabilidad Social y Ambiental Corporativa, y de la conciencia social orientada a la sostenibilidad. Sin embargo, el insuficiente conocimiento interdisciplinario y el escaso trabajo transdisciplinario sobre el agua en el Delta del río Paraná, así como la baja utilización de los conocimientos científicos generados son tres de los muchos factores que no sólo dificultan la sostenibilidad en diferentes escalas, sino también la gobernabilidad multisectorial sostenible del agua en ecosistemas.

La posibilidad de llegar a ser sólo un equipo conformado por especialistas en diferentes áreas, en torno a un problema dado, es un riesgo real.²²

El reto que tenemos en adelante no es la construcción de un trabajo multidisciplinario con el fin de aprender más sobre el mismo tema desde la perspectiva de dos o más disciplinas en paralelo, ni es afianzar el enfoque interdisciplinario donde dos o más disciplinas se cruzan entre sí, sino hacer de la síntesis de disciplinas el objetivo final.

El nuevo paso para nosotros es ir hacia la transdisciplinariedad, es decir, la integración vertical de diferentes marcos teóricos procedentes

²¹ ALBERICH NISTAL, *Investigación-acción...*, op. cit. nota 18, p. 6, 7.

²² MAX-NEEF, Manfred (2005), “Foundations of transdisciplinarity”, en *Ecological Economics* 53 (2005), p. 5.

del Derecho, la Sociología, la Antropología, la Biología y la Ecología, a fin de que todas ellas aporten en un nuevo marco teórico, condensando en un solo teorema todos los enfoques parciales derivados de los otros.

El rol de los estudiantes adscriptos y de los estudiantes de Derecho Ambiental y/o de Derecho de Aguas en esta última etapa será crucial, no sólo para que conozcan más científicamente su entorno, sino para que vivan y experimenten los distintos niveles (horizontales y verticales) de la realidad social e internalicen auténticamente los paradigmas ambientales que estudian en abstracto en la Facultad, haciendo transferencia de sus conocimientos a la comunidad de isleños.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERICH NISTAL, Tomás, *Investigación-acción participativa y mapas sociales*, Castellón, noviembre de 2007, p. 6.
- BIAGI, Marta (2012), "Social representation of water and ecological paradigms in urban cultures of Argentina and Brazil", en *Book of abstracts. 2nd ISA Forum of Sociology. Social Justice and Democratization*, 1-4 August 2012, Buenos Aires, p. 63.
- BROWN, L. R. *et al.*, "State of the World", 1991, New York, Norton & Company, 1990, pp. 4-11. En NELISSEN, N.; J. V. D. STRAATEN y L. KLINTERS (eds.), *Classics in Environmental Studies. An overview of classic texts in environmental studies*, Utrecht, International Books, 1997, pp. 320-330.
- DELLAPENNA, Joseph y Joyeeta GUPTA (2009), "The evolution of global water Law", en *The evolution of law and politics of water*, Heidelberg, Springer, 2009.
- DUNLAP, R. E. y K. D. VAN LIERE (1978), "Moral norms and environmental behavior. An application of Schwartz's norm activation model to yard burning", en *Journal of Applied Social Psychology*, 8: 174-188.
- FARN (2006), *Indicadores sobre justicia y ambiente*, Buenos Aires, María Eugenia Di Paola *et al.* (editores).
- FERRO, Mariano (2012), "Pro-ecological politic actions. Analysis of two towns in Argentina", en *Book of abstracts. 2nd ISA Forum of Sociology. Social Justice and Democratization*, 1-4 August 2012, Buenos Aires, p. 198.
- INECE (2009), *Principles of Environmental Compliance and Enforcement Handbook*, Washington, INECE, April 2009.
- INECE-OECD, *INECE-OECD Workshop on Environmental Compliance and Enforcement Indicators: Measuring What Matters*, 22 October 2003.

- JONES, Casey (2010), "Interdisciplinary approach. Advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies", en *ESSAI*: vol. 7, Article 26, p. 76 (pp. 75-81). Available at: <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26>.
- MAX-NEEF, Manfred (2005), "Foundations of transdisciplinarity", en *Ecological Economics* 53 (2005), p. 5.
- NICOLESCU, Basarab y Atila ERTAS (2013), *Transdisciplinary. Theory & Practice*, The Atlas Publishing (The Academy of Transdisciplinary Learning & Advanced Studies), pp. 81, 147, 149, 152, 157 y 177-185.
- OLGUÍN SALINAS, Héctor F.; Alba PUIG; Juan BORÚS; Marta BORRO; Analía CASTRO; Adriana FARIÁS y Patricia KANDUS (2012), "Factores de riesgo en un año 'Niña' en cursos de la Reserva de Biósfera 'Delta del Paraná'", pp. 335-345, en RODRÍGUEZ, M. E. (ed.), e-book "IV Congreso Internacional sobre Gestión y Tratamiento Integral del Agua".
- OTERO, M. A. y A. I. MALVÁREZ (eds.) (2000), *Documento base para la incorporación de las islas de San Fernando en el marco de la Red Mundial de Reservas de Biósfera MaB-UNESCO*. Municipalidad de San Fernando y FCEN, UBA.
- PALMER, Betsy et al. (2010), *Defining, in situ, multidisciplinary and interdisciplinary work in engineering education*, p. 1 (paper accepted for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, 2010, April-May).
- PEREIRA MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio (2011), *Indicadores ambientais e recursos hídricos: realidade e perspectivas para o Brasil a partir da experiência francesa*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.
- PUIG, Alba y H. OLGUÍN (2011), "Agua, ecosistemas y sustentabilidad: del desafío global al Delta del Paraná y su Reserva de Biósfera". Chapter IV, Part II. Water, Ecology and Health: 83-104 (Spanish version). Extended Abstract: 535-538. En CAPALDO, G. (ed.), *Governance and Sustainable Management of Water*, Environmental Synergies Series, edición bilingüe, Buenos Aires, MNE-MOSYNE, 702 pp.
- PUIG, A., H. OLGUÍN SALINAS y J. BORÚS (2013), *Hidrología reciente del río Paraná y evaluaciones ecohidrológicas bajo condiciones extremas en su Reserva de Biósfera del Delta*. MS completo (12 pp.), XXIV Congreso Nacional del Agua-CONAGUA 2013.
- RAMSAR (Convención sobre Humedales) (1999a), Lineamientos para elaborar y aplicar políticas nacionales de humedales (Resolución VII.6, Anexo).
- RAMSAR (Convención sobre Humedales) (1999b), Marco para evaluar el riesgo en humedales (Resolución VII.10, Anexo).

ESTRATEGIAS PARA LA ERRADICACIÓN DE CONDUCTAS ANÓMICAS Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN TORNO A LA GESTIÓN DEL AGUA

GRISELDA CAPALDO

- REPKO, Allen F. (2011), *Interdisciplinary Research: Process and Theory*, 2ª ed., AGE Publications, Inc, p. 4 <http://www.sagepub.com/upm-data/43242_1.pdf>.
- SIWI (2014), *Closing the science-policy-practice loop*, p. 10.
- UNESCO, 2008, *Bioethics core curriculum. Ethic Education Program*, pp. 68, 71.
- VANHULST, Julien (2012), "Discourses of sustainable development in Latin America: Trajectory and diffraction of a global discourse", en *Book of abstracts. 2nd ISA Forum of Sociology. Social Justice and Democratization*, 1-4 August 2012, Buenos Aires, p. 609.
- YIN, Robert (1994), *Case Study Research. Design and Methods*, 2ª ed., London-New Delhi, SAGE Publications.
- ZALEWSKI, M., G. A. JANAVER y G. JOLÀNKAI (eds.) (1997), *Ecohydrology. A New Paradigm for the Sustainable Use of Aquatic Resources*, París, UNESCO IHP, 58 pp.

Fecha de recepción: 25-3-2014.

Fecha de aceptación: 25-8-2014.

Modernidad, universidad y pensamiento crítico

ANÍBAL D'AURIA¹

RESUMEN

En la primera parte de este artículo (I-V) abordo el vínculo entre modernidad, razón y pensamiento crítico. En la segunda parte (VI-IX) analizo el rol de la universidad como fuente de pensamiento crítico dentro de la compleja sociedad civil contemporánea. Sostendré dos cosas: a) que la dialéctica entre historia y razón inaugurada por la modernidad es condición necesaria de todo pensamiento crítico serio; b) que sólo el modelo de la autonomía puede promover un vínculo real entre la universidad, la sociedad civil y el pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE

Modernidad - Universidad - Autonomía - Sociedad civil - Pensamiento crítico.

Modernity, university and critical thinking

ABSTRACT

In the first part of this paper (I-V), I cover the link between modernity, reason and critical thinking. In the second part (VI-IX), I analyze the role of university as a source of critical thinking within the complex contemporary civil society. I will argue two points: a) that the dialectics between history and reason inaugurated by modernity is a necessary

¹ Abogado, Licenciado en Filosofía, Doctor en Derecho Político y Profesor de Teoría del Estado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

condition for any serious critical thinking; b) that only the model of autonomy can promote a real link between university, civil society and critical thinking.

KEYWORDS

Modernity - University - Autonomy - Civil society - Critical thinking.

I

En los trabajos de algunos autores del pensamiento “post-colonial” y/o “des-colonial” suelen asimilarse rápidamente los conceptos de “occidente” y de “modernidad”. No digo que ambos conceptos no se hallen íntimamente relacionados, pero nunca queda del todo claro si la “modernidad” produjo la categoría de “occidente” o si “occidente” produjo la categoría de “modernidad”. Respecto de esa indeterminación de origen, estos autores “post-coloniales” y “des-coloniales” no difieren de sus *hermanos* o *primos* teóricos llamados, genérica y vagamente, “pensadores posmodernos”; en todo caso, el aporte teórico principal de los autores post y descoloniales radicaría en el énfasis que ponen en el hecho histórico de la conquista de América por las potencias ibéricas de los siglos XV y XVI como determinante de un complejo juego de poder encubierto detrás del “universalismo de la Razón” profesado por “occidente” y la “modernidad” (ver por ej.: Castro Gómez, 2005; Mignolo, 2003).²

En lo que sigue, no pretendo desechar *in totum* los variados aportes que dichos autores puedan haber realizado en favor de un pensamiento emancipado o emancipador de los grupos humanos olvidados, marginados u oprimidos. Tampoco pretendo detenerme en algunos errores historiográficos y filosóficos que juzgo groseros.³ Mi intención es sim-

² No está de más recordar que esta misma crítica la hizo ya en el siglo XIX el romanticismo occidental y moderno (específicamente alemán) a la no menos occidental y moderna Ilustración del siglo anterior (especialmente francesa).

³ Por mencionar un par: Castro Gómez confunde la Revolución Francesa de 1848 (Revolución de Febrero) con la Comuna de París de 1871 (Castro Gómez, 2005:16), para no hablar de su dudosa comprensión de Marx (CASTRO GÓMEZ, 2005: 12 y ss.); Mignolo, por su parte, asimila el posestructuralismo (Foucault, Lacan, Derrida) a la teoría crítica (MIGNOLO, 2003: 83), para no hablar de su empecinamiento en distinguir lenguas

plemente esbozar unas reflexiones muy generales en torno a las relaciones entre “modernidad” y “crítica” y, en ese sentido, creo que el “poscolonialismo crítico” de Boaventura de Sousa Santos ofrece una idea de la “modernidad” más adecuada que la que suelen ofrecer autores como Mignolo o Castro Gómez. En efecto, Sousa Santos explica que la concepción de “modernidad”

“...incluye todo lo que la modernidad es y todo lo que no es, o apenas es como potencialidad. (...) En estas condiciones, es difícil concebir una alteridad o exterioridad absoluta a la modernidad occidental, excepto tal vez en términos religiosos” (Sousa Santos, 2012: 349).⁴

Es en esa misma línea que deben entenderse las consideraciones siguientes; desde mi punto de vista, la *crítica* (del capitalismo, de la modernidad, de la colonialidad o de lo que fuere), no sólo no puede pensarse como “exterior” a la modernidad, sino que es constitutiva de ella.

II

La Modernidad es la primera época en tener conciencia histórica de sí misma como “época”. En efecto, si bien solemos ubicar su origen en el siglo XV (conquista de América, invención de la imprenta, caída de Constantinopla), la Modernidad recién se autocomprende históricamente a sí misma en el siglo XVIII como Era de la Razón. Así, con la Ilustración dieciochesca emergen al mismo tiempo las ideas de “universalidad” de la Razón y de “contingencia” del momento histórico. Y así surgieron también las tensiones entre Razón e Historia, con toda una serie de nuevos interrogantes filosóficos y políticos: ¿Es la Historia racional? ¿Tiene historicidad la Razón?

Las tensiones entre Razón e Historia se traducen (entre otras muchas formas) en la *crítica* de lo contingente histórico y positivo por lo *universal racional* y necesario. Así nació la “crítica” filosófica. Ya en Kant mismo

imperiales derivadas del griego y el latín (español, alemán, inglés, francés, italiano y portugués) y lenguas no imperiales, como si el nahuatl o el quechua fuesen lenguas libertarias (habría que preguntarle, en todo caso, a los tlaxcaltecas o a los aymaras).

⁴ Conviene remarcar que esta caracterización de la modernidad es muy parecida a la de Habermas (HABERMAS, 2008).

se advierte esa tensión entre Historia y Razón, entre la conciencia histórica de su propia época y la idea de una razón universal ahistórica (Kant, 2007).⁵ Pero la “crítica kantiana” es idealista. Y en esa misma senda idealista, luego Hegel pretendió anular esas tensiones identificando Razón e Historia.

Con Ludwig Feuerbach a la cabeza (que influiría tanto en el marxismo como en el anarquismo)⁶ renació la “crítica”, pero ahora en clave materialista y contra el propio idealismo, tanto religioso en particular como filosófico en general. Marx resumió metafóricamente esta vuelta a la “crítica” en clave materialista con la imagen del gallo galo revolucionario, que canta el amanecer de un nuevo día, opuesta al ave de Minerva (la lechuza) de Hegel, que recién vuela cuando el día ya ha terminado. Con esta simple figura retórica, Marx muestra no sólo su admiración por la Revolución Francesa, sino también la influencia del legado de la Ilustración en la formación de su pensamiento (Marx, 1996).

III

Desde entonces, en el plano político, la “crítica” filosófica ha perseguido dos objetivos simultáneos pero separables:

1. mostrar que lo positivo histórico no es universal (es decir: es contingente, no es racional ni necesario, la Razón no ha advenido aún), y
2. encontrar al “sujeto” social actual en que pueda encarnarse la lucha por la realización de lo universal necesario (de lo racional).

Así como los revolucionarios de 1789 mostraron que el orden aristocrático-monárquico no era racional (y por lo tanto era ilegítimo y estaba destinado a ser superado), también sostuvieron que sólo el Tercer Estado (la burguesía) encarnaba a la Nación toda, es decir, era ella el “sujeto” histórico concreto cuyo interés coincidía con el universal racional (Sieyès, 1943). De modo análogo, el socialismo del siglo XIX pretendió mostrar que el orden burgués no era racional (y, por lo tanto, era ilegítimo y

⁵ Foucault describe esa tensión dentro del pensamiento kantiano como la tensión entre una “analítica de la verdad” y una “ontología del presente”. Cf. FOUCAULT, 2009.

⁶ Tanto Mijaíl Bakunin y Max Stirner como Friedrich Engels asistieron a sus clases, y son famosas las 11 tesis que Marx dedicara a su filosofía.

contingente) y que el proletariado era ahora el “sujeto” histórico que encarnaba el universal racional por advenir (Marx, 1996).

Ahora bien, esas operaciones teóricas presuponen dos tesis en algún sentido contradictorias:

1. que toda idea y todo sentido tienen su historia (y, por ende, no pueden ser universalmente válidos, es decir, racionales), y
2. que la historia misma tiene un sentido predeterminado que traza su curso y la determina, o sea, que hay en algún lado un final del recorrido, un fin racional de la historia.

Es por la tensión entre esas dos tesis contradictorias que la invocación de la “razón crítica” ha servido tanto para destruir un *statu quo* como para postular algún modelo de orden alternativo. Pero cuando un nuevo *statu quo* reemplaza a otro y se apela a la “razón” para defenderlo, aquí la “razón” ya ha dejado de ser “crítica” para volverse conformista y conservadora. Podríamos ser más directos y decir, con Marx, que ya no estamos frente a la razón sino frente a una “ideología”. Y así, nuevamente, la “razón crítica” debe reiniciar su tarea en una nueva etapa.

Pero ¿es posible una “crítica” que no corra el riesgo de plasmarse ulteriormente en ideología de un nuevo *statu quo*? Esta pregunta resume, de alguna manera, los desafíos que Boaventura de Sousa Santos plantea al pensamiento poscolonial crítico.⁷ Antes de esbozar una respuesta quiero detenerme un segundo en Foucault, autor con quien el pensamiento pos- y descolonial parece mantener “buenas relaciones de vecindad”.⁸

IV

En una entrevista del 25 de octubre de 1982 (Foucault, 1991), explicaba a su interlocutor que sus trabajos filosóficos se limitan a demoler lo exis-

⁷ Esos desafíos serían: 1) ¿cómo pensar la emancipación social sin una teoría general de la emancipación social?; 2) ¿en qué medida la filosofía occidental es tan necesaria como inadecuada para ello?; 3) ¿cómo maximizar la interculturalidad sin caer en el relativismo cultural y epistemológico?; y 4) ¿cómo dar sentido a las luchas sociales sin dar sentido a la historia? Cf. SOUSA SANTOS, 2012: 356-359.

⁸ La influencia de Foucault y de otros pensadores posestructuralistas franceses es más que notoria en los autores pos- y descoloniales, a pesar de los esfuerzos de estos últimos por querer mostrar una “genealogía” original e independiente del pensamiento greco-europeo-occidental. Cf. MIGNOLO, 2003.

tente sin proponer ningún modelo ni camino a seguir, pues siempre que los filósofos han hecho eso, sus ideas fueron luego empleadas para justificar órdenes sociales y políticos espantosos (como le pasó a Rousseau con el Terror jacobino o a Marx con el totalitarismo soviético).

Es por ello que Foucault desarrolla su método “genealógico”, que no es otra cosa que un intento de romper la dialéctica entre Historia y Razón abierta con la Ilustración (Foucault, 2004). En concreto, Foucault pretende desarrollar un discurso radicalmente historizante sin pretensión alguna de universalidad. Y para ello renuncia a los dos aspectos de la “crítica” tradicional que ya nombramos: renuncia a la idea de que la historia tiene un sentido que guía su curso, y renuncia a la pretensión de hallar en el presente a un “sujeto” capaz de encarnar lo universal por advenir.

Y creo que hace bien en renunciar a esos dos supuestos metafísicos de la “crítica” tradicional. Pero también creo que Foucault se equivoca cuando supone que renunciar a esos dos rasgos metafísicos de la “crítica” equivale a renunciar a toda *pretensión de universalidad* o racionalidad discursiva. En efecto, ¿cómo se podría mostrar la contingencia histórica de alguna institución positiva sin suponer ya-siempre alguna idea de universalidad? Universalidad y contingencia, como Historia y Razón, son dos conceptos que no pueden comprenderse uno sin el otro.⁹

Cierta *pretensión de validez* racional (o sea, de universalidad) es inherente a la pragmática de todo discurso (historiográfico, filosófico, científico, religioso, etc.). Por lo tanto, creo que no sólo no es deseable, sino que es imposible renunciar al *supuesto de universalidad* de la validez de cualquier discurso.¹⁰ Es sólo desde ese supuesto que cualquier discurso –sea el de un Kant o el de un Waman Puma– puede ser, no sólo defendido, sino también criticado. Sin el supuesto de la *pretensión de universalidad* ni siquiera podría ensayarse ninguna traducción, ni podría pensarse la interculturalidad... ni siquiera la alteridad del “otro”.

La dialéctica inaugurada por la Ilustración entre Historia y Razón, entre contingencia y universalidad, permitió la aparición de conceptos como “Nación”, “clase”, “revolución”, “contrarrevolución”, “progreso”,

⁹ Ver, en este sentido, las ineludibles y finas consideraciones que sensatamente efectúa B. de Sousa Santos (SOUSA SANTOS, 2012: 359-360).

¹⁰ En este punto, parece que E. Dussel, a diferencia de Mignolo o de Castro Gómez, tiene mucha más conciencia que sus dos compañeros de ruta (cf. DUSSEL, 2009:20).

“retroceso”. Pero también permitió la aparición del concepto de “crítica”, y con él, la crítica de todos esos conceptos, incluido el de “crítica” mismo. Pero criticar la crítica es seguir haciendo crítica y, por ende, seguir dentro de la dialéctica entre Razón e Historia abierta por la Ilustración.¹¹

V

Ahora bien, dicho eso repito la pregunta anterior: ¿Es posible una crítica que no corra el riesgo de plasmarse ulteriormente en ideología?

Creo que sí, pero no renunciando a toda *pretensión* de universalidad en el discurso, sino suponiendo, como sugiere Boaventura de Sousa Santos, sólo una especie de “universal negativo” (Sousa Santos, 2012: 357),¹² es decir, un universal que acaso nunca se plasme, pero que funcione como un horizonte que siempre se traslada en la medida que avanzamos y que es precisamente lo que motiva el caminar. Un universal que sólo muestra que nada positivo (vigente) escapa a la contingencia y que, por ende, debe (o mejor dicho: puede) ser superado. Este universal racional es un recurrente y reiterativo “no” a toda dominación vigente, a todo *statu quo*.

En este sentido, el ideal anarquista, anarquista, precisamente, por ser negativo y no postular ninguna forma positiva de gobierno o dominación, sino precisamente el horizonte de una ausencia total de gobierno o dominación, encierra todo el *potencial crítico* que no puede contener ninguna otra tendencia del pensamiento social o político.¹³

VI

Estos debates en torno a la razón y a la modernidad no son meramente teóricos, sino que tienen importantes consecuencias prácticas. Un ejemplo

¹¹ En esa corriente llamada pos- o descolonial parece haber (y esto no es más que una hipótesis personal) un intento por destemporalizar la crítica para espacializarla.

¹² Si no lo he comprendido mal, creo que esta posición coincide también con la de Alcira Bonilla (BONILLA, 2010: *in fine*).

¹³ A mí, particularmente, me llama mucho la atención que el único pensamiento crítico moderno-occidental que Mignolo y Castro Gómez parecen conocer (al que respetan pero también se apresuran a despedir, con algunas pocas buenas razones pero con muchas ligerezas) sea el marxismo, dejando de lado a toda la tradición libertaria ubicada a la izquierda del propio marxismo. Explayarme en este punto excedería en mucho los objetivos de este breve escrito.

de ello puede hallarse en un artículo de Marcela Mollis con relación a la función actual de la universidad (Mollis, 2005).

Mollis parte del supuesto (trivialmente verdadero) de que “la historia de las universidades encierra la historia de la territorialidad de los saberes para transmitir y de los saberes para censurar”. Digo “trivialmente verdadero” porque la idea misma de “saber” (o “conocer”) implica la de su contrario, o sea, “no saber” (o “desconocer”), del mismo modo que la noción de “verdad” implica la de “falsedad”. Es claro hasta la obviedad que todo discurso con pretensión de veracidad (religioso, científico o filosófico) reclama para sí mismo cierta legitimidad o validez excluyente, y es claro también que la institucionalización de algún tipo de discurso (por ejemplo, a través de las universidades) significa en alguna medida la discriminación y marginación de otros. Esa discriminación o marginación de discursos alternativos puede provenir de diversas instancias, a saber, y desde arriba hacia abajo:

1. del poder político estatal (v. gr.: del partido que controle ocasionalmente el aparato del Estado);
2. del poder político académico (v. gr.: del sector ideológico que controle ocasionalmente el rectorado de una universidad, el decanato de una facultad o la dirección de un departamento de estudios), o
3. de la discrecionalidad del profesor a cargo de cada curso y de los estudiantes que elijan cursar con él.

En todos los casos (1, 2 o 3), alguien determina *qué se enseña y cómo, y qué no se enseña y cómo no se enseña*. Sin embargo, no es lo mismo dejar librada esa inevitable discrecionalidad a los propios profesores y estudiantes (la libertad de cátedra combinada con la libertad de elección de cátedra del nivel 3) que dejarla librada al poder político-académico (direcciones, decanatos y rectorados del nivel 2) o, peor aún, al poder político estatal (nivel 1). Al modelo que surge del nivel 3 le llamaré “modelo de autonomía y pluralismo”, y al modelo que surge del nivel 1 le llamaré “modelo de la subordinación política”. Como puede verse, entre ambos modelos hay una amplia zona intermedia de posibilidades y matices, pero podemos decir que el programa reformista de 1918 constituye un ejemplo claro del modelo de autonomía y pluralismo,¹⁴ en tanto que el

¹⁴ Ver el detalle del programa reformista del 18 en TÜNNERMANN, C. (2008: 84).

famoso discurso de Heidegger al asumir el rectorado de Freiburg (Alemania) en 1933 constituye un ejemplo extremo del modelo de subordinación política.¹⁵

VII

Mollis parece sugerir una analogía entre la situación de la universidad en sus orígenes medievales y la actual: así como en la Edad Media la universidad estuvo al servicio de la formación de cuadros, o bien de la Iglesia o bien del Imperio, hoy parece estar al servicio de la formación de cuadros, o bien de las corporaciones del mercado capitalista mundial, o bien del Estado. Y el problema estaría aún agravado en nuestros países periféricos por la circunstancia de que el “régimen de verdad” que impera en la universidad es producido e importado acríticamente “desde el Norte”, recreando al interior de la misma las “relaciones de poder” geopolíticas y geoculturales del orden mundial actual. Así, Mollis puede plantearse la pregunta que en verdad le interesa: “¿Hasta qué punto estas nuevas relaciones de poder son compatibles con el deseo, la pasión, el legítimo interés por el saber, por la producción de los conocimientos y la difusión o la enseñanza de los mismos?” Obviamente, el modo de formular la pregunta ya sugiere una respuesta: el *legítimo interés por el saber, etc.*, es incompatible con esas *nuevas relaciones de poder*.

Aun aceptando que ese diagnóstico fuera correcto, creo que sería un gravísimo error inferir ligeramente de ello que nuestras universidades deberían inclinarse hacia un “modelo de subordinación política” para ponerlas al servicio de supuestas políticas estatales de desarrollo o “emancipación nacional”. Más bien considero que el *legítimo interés por el saber, etc.*, sólo puede asegurarse mediante el “modelo de autonomía y pluralismo”, incluyendo el principio que le es inherente de auto y cogobierno.

¹⁵ Decía en esa ocasión Heidegger: “Para nosotros, la Universidad alemana es la escuela superior que, desde la ciencia y mediante la ciencia, acoge, para su educación y disciplina, a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo alemán. La voluntad de ciencia de la Universidad alemana es voluntad de ciencia en el sentido de aceptar la misión espiritual histórica del pueblo alemán, pueblo que se conoce a sí mismo en su Estado”. HEIDEGGER (1996: 8-9).

En este sentido, es fundamental no confundir “sociedad civil” con “Estado” (confusión peligrosa que llamo “error totalitario”) ni “sociedad civil” con “mercado capitalista” (confusión también nociva que llamo “error neoliberal”). La sociedad civil es el ámbito de lo que Habermas llama “mundo de la vida”, es decir, de la cotidianidad comunicativa donde proliferan, circulan y se articulan discursos normativos, evaluativos y críticos que muchas veces se transforman en movimientos de protesta social que asedian y ponen en jaque tanto al sistema burocrático político-estatal como al sistema económico corporativo-capitalista (Habermas, 1998).

La misma Mollis se pregunta: “¿Quién es el nuevo usuario de las producciones académicas, la institución universitaria, el gobierno central, las agencias bancarias o la sociedad civil que demanda dicho conocimiento para su crecimiento y desarrollo cultural y social?”

Si bien a menudo, quienes pretenden evitar que la universidad sea un simple apéndice de las políticas gubernamentales incurrir en el “error neoliberal” y terminan defendiendo una concepción empresarial de la universidad, no es menos cierto que quienes pretenden evitar que la universidad sea una simple empresa ligada a las “agencias bancarias” incurrir en el “error totalitario” y terminan propugnando un “modelo de subordinación política”. Creo que sólo el “modelo de la autonomía y el pluralismo” (es decir, de la universidad pública, autónoma, pluralista, cogobernada) evita la engañosa dicotomía entre mercado y Estado, abriéndose a la permeabilidad de la sociedad civil de la cual ella misma pasa a ser parte cuando afirma su autonomía respecto tanto del mercado como del sistema político burocrático.¹⁶

Es claro que el “modelo de la autonomía y pluralismo”, precisamente por su propia autonomía y pluralismo, no garantiza que la universidad

¹⁶ Como escribe Tünnermann refiriéndose a la autonomía universitaria: “Su conquista ha sido para el desenvolvimiento de las universidades y la aparición de la conciencia crítica, fundamental para el progreso de la sociedad en general. El régimen autónómico es indispensable para el ejercicio de esa función. Por eso, contra él dirigen sus primeros ataques las dictaduras retrógradas y los gobiernos empeñados en mantener el *statu quo* (...) Representa también la garantía indispensable de la libertad de cátedra, sin la cual no se concibe una auténtica enseñanza universitaria”. TÜNNERMANN (2008: 99).

y sus producciones académicas estén siempre necesariamente y en todos los casos al servicio del *crecimiento y desarrollo social y cultural de la sociedad civil*; pero al menos abre la posibilidad de que ello ocurra muchas o algunas veces. En cambio, parece mucho menos probable que ello ocurra en una universidad privada (empresa) o en una universidad políticamente subordinada. En todo caso, el camino para optimizar las relaciones entre universidad y sociedad civil consiste en asegurar y profundizar su carácter público, autónomo y plural para hacerla más permeable al mundo de la vida de los hombres de carne y hueso.

VIII

Mollis dice haber detectado cuatro “pes” en los motivos que determinaron la creación de la universidad medieval: protección, privilegio, prestigio y pecunia. Y sostiene que en la universidad argentina actual, el diploma aporta el acceso a dos de aquellas cuatro “pes”: prestigio y pecunia; con la adicional circunstancia de que se ha debilitado “el *ethos*-gregario corporativo y el amor a la sabiduría o la actividad de enseñar y aprender”. Por ello, la universidad actual sería una “caricatura” de la universidad medieval, con todos sus defectos y sin ninguna de sus virtudes: apenas “rituales, credencialismo y acceso a cargos superiores”. Y concluye que hoy en día, “la escena universitaria que domina es la del profesor que dicta clase para un auditorio de copistas manuales, que aprenden que el conocimiento mana de la boca de una única autoridad (la del profesor), que saber es repetir, que el conocimiento no se descubre ni se discute ni se disputa, sólo se dicta, ¿será que las universidades están yendo hacia el pasado del cual vinieron?”

Una vez más, el modo retórico de plantear la provocativa pregunta sugiere ya la respuesta que Mollis tiene en mente. Y una vez más, ese modo vago y amplio de responder su propia pregunta con la pregunta misma puede resultar engañoso.

En primer lugar, Mollis confunde los motivos de creación de la universidad con las motivaciones personales de quienes participan de ella: los primeros son las causas políticas o sociales que determinaron o determinan la existencia de la institución; los segundos son las razones psicológicas, conscientes o no, que determinan la decisión individual de

estudiar o enseñar en la universidad. Claro que los motivos de la institución y las motivaciones de los individuos pueden coincidir, pero también pueden no hacerlo.

Pero, además, y en segundo lugar, los motivos que Mollis atribuye a la creación de la universidad medieval (centrada en la enseñanza casi exclusiva de la teología y el derecho) no parecen verdaderamente atribuibles a la universidad actual (donde se enseña desde derecho hasta arquitectura, desde psicología hasta ciencia política, desde economía hasta trabajo social, desde historia hasta filosofía). En todo caso, habría que ver los motivos de creación de cada carrera y las motivaciones individuales predominantes de cada uno de los varios claustros docentes. Es más: habría que ver en detalle el caso de cada asignatura en particular de cada carrera: por ejemplo, en la carrera de abogacía, sospecho que tanto los motivos institucionales y las motivaciones personales de los docentes y alumnos en la materia Derecho Comercial no son las mismas que en Derechos Humanos. Y lo mismo podría decirse en otras carreras y en cada una de sus asignaturas.

No sé cuál habrá sido la experiencia personal de Mollis en la universidad, pero supongo que no habrá sido muy positiva si puede escribir que “la escena universitaria que domina es la del profesor que dicta clase para un auditorio de copistas manuales, que aprenden que el conocimiento mana de la boca de una única autoridad (la del profesor), que saber es repetir, que el conocimiento no se descubre ni se discute ni se disputa, sólo se dicta”. Sin embargo, no parece darse cuenta de que es precisamente el pluralismo y autonomía de la universidad pública argentina lo que permite que junto a esos docentes que “dictan clase para un auditorio de copistas” haya también docentes e investigadores que fomentan el pensamiento crítico y cuestionador, como parece ser el caso de la propia Mollis, quien publica sus inquietudes (no muy claras ni definidas, por cierto) en una revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

IX

No quiero decir con esto que no haya cosas que reformar en la universidad pública argentina. Pero entiendo que toda reforma debe ir en

el sentido de profundizar el “modelo de la autonomía y el pluralismo” inaugurado en 1918. Es más: ese modelo no ha sido históricamente generado “desde el Norte”, sino que es una de las pocas proyecciones sociales surgidas desde el Sur y exportadas internacionalmente.

Quisiera terminar con unas breves consideraciones personales sobre mi experiencia en la Universidad de Buenos Aires. Como estudiante, cursé en la Universidad de Buenos Aires dos carreras universitarias (abogacía, entre 1982 y 1987, y filosofía, entre 1992 y 2004). A lo largo de todos esos años he disfrutado o padecido, según el caso, docentes que dictaban, docentes que creaban, docentes que repetían, docentes que criticaban, docentes que desmotivaban, docentes que incentivaban, etc. Y como docente, soy profesor regular adjunto desde 1994, y puedo decir de mis colegas lo mismo que acabo de decir de mis profesores cuando fui estudiante.

Pero mi caso específico como docente reviste un matiz más interesante. Ocurre que soy un declarado anarquista, y mi condición de tal es bien conocida por alumnos y colegas de la Facultad de Derecho. Y no sólo puede resultar extraño que un anarquista sea docente de la Facultad de Derecho, sino que además se trata de un docente anarquista que tiene a su cargo la asignatura Teoría del Estado. Es claro que la teoría del Estado que puede dar un docente anarquista es una teoría crítica del Estado, del capitalismo y de la religión. Y sé que no soy el único docente de la Universidad de Buenos Aires en tal situación: aunque no sean anarquistas, muchos docentes de Derecho y de otras facultades de la Universidad de Buenos Aires presentan, desarrollan y discuten en sus clases perspectivas críticas y heterodoxas de su propia asignatura. Eso sería imposible en una universidad que estuviera volviendo al dogmatismo y al formalismo de la universidad medieval, como sugiere Mollis.

Suponer la posibilidad de un retorno (deseado o no, no importa) a la universidad medieval sólo puede ocurrírsele a quien comparte el diagnóstico de los llamados autores posmodernos que dan por clausurada la razón moderna, la historia universal y la Modernidad *in totum* como fenómeno exclusivamente europeo-imperial dominador. (No es casual que el escrito de Mollis esté encabezado con un epígrafe tomado de Derrida). Pero como bien ha señalado B. de Sousa Santos: “Es difícil

concebir una alteridad o exterioridad absoluta a la modernidad occidental, excepto tal vez en términos religiosos" (Sousa Santos, 2009: 349). Es decir, un retorno a la universidad medieval sólo sería posible si resurgiera el orden sociocultural sacralizado de la Edad Media; es decir: en verdad sería tan indeseable como imposible. En todo caso, la crisis de la razón instrumental moderna deja paso a una razón comunicativa y dialógica más moderna todavía por ser crítica y arraigar en la palpable diversidad del mundo de la vida moderna. El horizonte de la Modernidad no se clausura, sino que se desplaza (Habermas, 1990: 13), y la universidad actual ha de seguir el mismo camino.

BIBLIOGRAFÍA

- BONILLA, A. (2010), "Filosofía y violencia", en *Revista Cuadernos*, N° 38, *Violencia: Sentidos, Modelos y Prácticas*, FHyCS-UNJu, pp. 15-40.
- CASTRO GÓMEZ, S. (2005), *La poscolonialidad explicada a los niños*, Colombia, Jigra de Letras, Universidad del Cauca.
- DUSSEL, E. (2009), *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta.
- FOUCAULT, M. (2009), *Una lectura de Kant*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2004), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos.
 - (1991), "Verdad, individuo y poder", en *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, J. (2008), *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Katz.
- (1998), *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta.
 - (1990), *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus.
- HEIDEGGER, M. (1996), *La autoafirmación de la Universidad alemana*, Madrid, Tecnos.
- KANT, I. (2007), "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?", en VV. AA., *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Tecnos.
- MARX, K. (1996), *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*, México, Siglo XXI.
- MIGNOLO, W. (2003), "El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto", en WALSH, C., W. MIGNOLO y A. GARCÍA LINERA, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

- MOLLIS, M. (2005), "La medievalización de las universidades actuales y la actualidad de la universidad medieval", en *Revista electrónica: Actas y Comunicaciones*, Instituto de Historia Antigua y Medieval, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, vol. I.
- SIEYÈS, E. (1943), *¿Qué es el Tercer Estado?*, Buenos Aires, Americalee.
- SOUSA SANTOS, B. (2012), *Una epistemología del sur*, México, Siglo XXI.
- TÜNNERMANN, C. (2008), *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*, Buenos Aires, CLACSO.

Fecha de recepción: 30-11-2013.

Fecha de aceptación: 17-2-2014.

Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza del Derecho y la filosofía

MIGUEL ALEJANDRO HERSZENBAUN*

RESUMEN

El principal objetivo del presente trabajo consiste en proponer la traspolación de un método que el autor ha utilizado en la enseñanza de la filosofía a la enseñanza del Derecho. Haciendo un paralelismo entre la enseñanza de estas dos disciplinas, se propone considerar el “método escalonado” que el autor ha utilizado en la enseñanza de la filosofía como un posible modelo a aplicarse en la enseñanza del Derecho. Particularmente, se sostiene que se debe tomar el primer momento del método, la presentación de los problemas a los que la teoría jurídica debe responder, para así lograr que el estudiante parta en su proceso de aprendizaje de una pregunta o serie de preguntas a las que el contenido por aprender deberá dar respuestas. De esta manera, el estudiante posee una base más sólida para comprender los contenidos de la disciplina y, a la vez, se vuelve capaz de evaluar científica y críticamente la teoría estudiada, pues puede juzgar si ésta resuelve los problemas que debería resolver o si requiere ser reelaborada.

PALABRAS CLAVE

Método - Problema - Filosofía - Derecho - Enseñanza.

* Abogado y Profesor de Filosofía (UBA). Es miembro del Departamento de Derecho Penal y del Departamento de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho (UBA) y Doctorando en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Methodological considerations about teaching Law and philosophy

ABSTRACT

The main purpose of the present paper is to propose the employment of the “stepped method”, already applied by the author at Philosophy classes, as a possible model to be followed at the teaching of law.

I assert that the first step of the method –which consists in the introduction of the problems that the theory seeks to resolve–, should be adopted in the teaching process. Thus, the starting point in the learning process is a number of questions posed by the students. The answers to them are expected to be found in the content of the curricula. In this way, students achieve a stronger base to understand the contents of the subject and, at the same time, they become able to evaluate in a scientifically and critically way if the discipline or the theory provides the corresponding answers and solutions to the problems initially identified or if it needs to be reformulated.

KEYWORDS

Method - Problem - Philosophy - Law - Teaching.

I. INTRODUCCIÓN

La idea de método no siempre ha estado presente. Es una idea moderna, prometedora y revolucionaria. Hablar de un método es hablar de un cierto conocimiento que nos brinda los medios adecuados para alcanzar un resultado, medios que se supone serían universalmente válidos y aplicables. Esto es lo que hace a la noción de “método” tan prometedora: si acaso pudiéramos tener un método para cada una de las metas que perseguimos, tendríamos asegurado el camino a las mismas.

Sin embargo, como hemos dicho, la noción de método es una idea moderna y revolucionaria, incluso democratizadora. Filósofos de la Antigüedad como Platón y Aristóteles, cuya influencia se extendió hasta

casi toda la Edad Media, reflexionaron sobre el conocimiento y las ciencias, pero no propusieron un método científico, un proceder que nos garantizara alcanzar la verdad.¹ Ambos autores, dejando de lado los detalles que los diferencian, creían que el conocimiento se alcanzaba por lo que presentado a través de una metáfora podríamos llamar el ojo del alma.² Todos los hombres poseen las mismas facultades epistemológicas. Sin embargo, no todos las tienen igualmente desarrolladas. El matemático, el filósofo han desarrollado una facultad caracterizada como una intuición intelectual que le permite reconocer y alcanzar un conocimiento que está más allá del plano sensible, mientras el común de las personas limita su conocimiento a lo que le ofrecen sus sentidos. Esto quiere decir que el acceso al conocimiento está igualmente disponible a todos, pero que no todos podrán acceder a éste. La introducción en la modernidad de la noción de método viene a echar por el suelo esta concepción en parte elitista del conocimiento.

¹ Podríamos preguntarnos si en la Antigüedad y Medioevo hubo un método pedagógico. A través de la figura de Sócrates, Platón presentó el método mayéutico. Pero el método mayéutico dista de lo que nosotros hoy entenderíamos como *método*. Para empezar, no consiste en una serie de pasos universal y uniformemente aplicables que garantizan la consecución de un resultado. En segundo lugar, no cualquiera es capaz de llevar a cabo este método. La aptitud del que interroga en el método mayéutico es fundamental y, por tanto, no consta de un método que es igualmente válido y útil en manos de cualquiera. También en la Antigüedad nos encontramos con los sofistas que parecían ofrecer un método retórico o dialéctico para destacarse en los discursos y ganar discusiones.

Por otra parte, en la Edad Media hay un género de escritura “académica”, que podríamos llamar método escolástico (cfr. GONZÁLEZ CANO, E. A., “La argumentación en la época medieval: el método escolástico”, y NORATTO GUTIÉRREZ, J. A., “Theological Methods in the Middle Ages”), en el que se establece a priori una cierta estructura argumentativa y retórica al tema en disputa. Ahora bien, de todos los ejemplos mencionados, tal vez sea sólo este último el que más se asemeje a nuestra concepción de *método*. Dicho método fue originariamente pensado tanto como método de exposición científica, esto es, como canon de cientificidad de la época, como método de enseñanza (cfr. NORATTO GUTIÉRREZ, J. A., “Theological Methods in the Middle Ages”, p. 290). Sin embargo, aunque idealmente fue concebido para conducir a un enfrentamiento entre opiniones a través del cual se descubra la verdad, fácilmente puede ser reducido a un mero esqueleto formal que dé una mera apariencia de cientificidad.

² La famosa “Alegoría de la caverna” recurre a esta metáfora de la visión del alma, cfr. PLATÓN, *La república*, Libro VII, secc. III.

Francis Bacon en su *Novum Organum* ha introducido la idea de un método científico tal y como lo hemos caracterizado más arriba: como los procedimientos necesarios para alcanzar un cierto resultado, en este caso, conocimiento.³ La introducción de la idea de un método en la búsqueda del conocimiento resultó revolucionaria y democratizante. Mientras, antes, el conocimiento estaba reservado a los afortunados que pudieran haber desarrollado adecuadamente ciertas facultades especialmente elevadas del alma, ahora el conocimiento científico era concebido como mediado a través de un instrumento accesible a todo hombre. El método garantiza que todo aquel que se valga de él llegará a buen puerto en sus investigaciones. Y así, cualquier hombre puede intentar probar nuevas verdades como también poner a prueba verdades antiguas.⁴

Es por estos motivos que la idea de un método siempre nos resulta prometedora, digna de nuestras mayores expectativas. Acaso si pudiéramos tener un método infalible, universal para enseñar, podríamos confiar no sólo en una perfecta transmisión de los conocimientos, sino en un indudable e indetenible proceso de perfeccionamiento de los mismos. Pero semejante cosa es imposible. En lo siguiente, nos proponemos ofrecer

³ Bacon introduce la idea de método al pretender elaborar reglas universales que rijan la investigación científica. Su objetivo está dirigido a establecer reglas que valgan para la inducción como, por ejemplo, tomar el mayor número de casos posible, lo más variado que se pueda, entre otras. Así, vemos aparecer en la filosofía la idea de una legalidad que puede ser aplicada por todos para generar conocimiento. Cfr. BACON, F., *Novum Organum*, "Prefacio"; también su aforismo nro. XXXII.

⁴ Las mismas consideraciones pueden hacerse respecto del *Discurso del método* de R. Descartes. Descartes ofrece una serie de pasos que permiten descomponer un pensamiento o razonamiento en partes simples y fáciles de considerar. Cada uno de los pasos tiene como objetivo brindar certeza respecto de los elementos considerados, de forma tal de garantizar la verdad de la totalidad del pensamiento. Cfr. DESCARTES, R., *Discurso del método*, p. 50: "...no aceptar nunca cosa alguna como verdadera que no la conociese evidentemente como tal, (...) dividir cada una de las dificultades que examinase en tantas partes como fuera posible (...), conducir ordenadamente mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y fáciles de conocer para ascender poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más complejos, (...), hacer en todas partes enumeraciones tan completas y revistas tan generales que estuviese seguro de no omitir nada". De esta manera, Descartes nos ofrece un método a través del cual podríamos reconocer la verdad de los pensamientos más simples, y construir la verdad de los pensamientos más complejos a partir de aquellos. La enumeración y el pasar revista nos garantizarían que no se ha pasado por alto nada.

un método (no *el método*) que hemos aplicado en la enseñanza de la filosofía y que creemos podría ser provechoso para la enseñanza del Derecho. Claro está, como se verá a continuación, no podemos dar garantías de su buen funcionamiento.

II. LOS PROBLEMAS DEL MÉTODO

Si bien al hablarse de método resuena en todos nosotros la ilusión incontenible de poder hacernos de una serie de recursos y pasos previamente estudiados que nos llevarían indefectiblemente al resultado esperado, comenzaremos aquí por derribar esa anhelante concepción de la idea de método, al menos en lo que hace a la enseñanza. Debemos comenzar por las características propias de la situación de enseñanza, para así comprender por qué no podemos hablar de "*el método*", sino sólo de *un método*.

La situación de enseñanza tiene ciertas particularidades que deben ser destacadas. En un primer lugar, es una situación social, no natural; en un segundo lugar, es una situación descontextualizada o artificial; en un tercer lugar, es una situación comunicacional. Esto significa lo siguiente. (1) La situación de enseñanza es típicamente humana y se rige por convenciones y reglas sociales. (2) Se lleva a cabo, *ex profeso*, en un contexto "no real", esto es, en una situación simulada y expresamente dirigida a la enseñanza. A diferencia de lo que pasaría, por ejemplo, con animales predadores que aprenden a cazar viendo cómo otros de su misma especie cazan, el hombre aprende en una *situación descontextualizada* expresamente estipulada para la enseñanza, es decir, quitada del contexto real en el que se aplicará verdaderamente (socialmente) este conocimiento. El futuro abogado no aprende sus primeras materias haciendo las veces de fiscal en un juicio real, ni el futuro médico toma sus primeras clases de anatomía interviniendo en una operación. (3) Por último, la situación de enseñanza es una situación de naturaleza comunicacional, esto es, se basa en una relación de comunicación entre los agentes implicados en la enseñanza.⁵

⁵ Cfr. LITWIN, E., "Cap. 4, El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en CAMILLONI, A., E. LITWIN, C. DAVINI *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 106-107.

Estos tres factores impiden que podamos hablar de “el método” para la enseñanza. Los dos primeros nos hablan del carácter convencional de la enseñanza. Si la enseñanza no está anclada en los genes –como suele creerse respecto de los animales– ni en un modo de vida “natural” del hombre sino basada y apoyada en reglas sociales, convenciones, circunstancias históricas modificables, incluso sujetas a variables geográficas, hablar de un método universal es un contrasentido. No podría haber un método para universalizar una situación que, por su naturaleza, es particular y determinada según el contexto. En otras palabras, cómo universalizar la enseñanza (es decir, aplicar una forma universal de enseñar) si lo que se enseña y cómo se lo enseña depende de contextos sociales convencionales y, por tanto, cambiantes. El tercer factor introduce complicaciones de nivel teórico que mencionaremos a continuación de forma somera.

Filósofos como Wittgenstein y Quine han analizado las diversas dificultades que podemos encontrar en las situaciones comunicacionales. El primero ha defendido que no podemos saber a ciencia cierta qué entienden nuestros interlocutores cuando nosotros usamos tales o cuales palabras.⁶ Lo mejor que podemos esperar en este sentido es un cierto nivel de congruencia en el plano práctico entre lo que nosotros hacemos y decimos y lo que otros hacen y dicen. El segundo de los filósofos mencionados ha presentado la novedosa idea de una cierta intraducibilidad entre los idiomas. Frente a una palabra extraña, sostiene el filósofo, no hay recurso indubitable que nos permita desambiguar su significado. No sólo una misma palabra podría ser entendida de diversos modos, sino que yendo aún más lejos, los distintos lenguajes podrían suponer ontologías diversas, esto es, distintos modos de comprender de qué está compuesta la realidad.⁷

⁶ WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones filosóficas*, parág. 138, 143 y ss.

⁷ El caso ofrecido como ejemplo es la supuesta palabra *gavagai*, expresión de un lenguaje desconocido de una tribu. Los interlocutores no pueden decidir a través del gesto que señala a un conejo si la palabra significa “conejo” o “estado actual de conejo” (o alguna o la suma total de las propiedades del conejo). De esta manera, se explica la intraducibilidad entre los lenguajes o la idea de una ontología relativa (cada lenguaje tiene una ontología y no hay una manera indubitable para traducir de uno a otro). QUINE, W., “Ontological relativity”, pp. 34-35.

Estas dos ideas remiten a un mismo problema. Cuando se enseña, el que enseña, antes que nada, intenta comunicar, pero no sabe qué se comunica ni qué se aprende. Es decir, el docente puede tener una clara idea de lo que pretende enseñar y puede estar diciéndolo, expresándolo, mostrándolo (ambas cosas son lo esperable). Sin embargo, no hay garantías ni de que se esté comunicando lo querido, ni de que se lo esté “aprendiendo”.

Teniendo en cuenta estos escollos insalvables, lo único que podemos pretender con este trabajo es hacer un pequeño aporte basado en las experiencias personales como docente (y por qué no, también, como alumno) de quien lo escribe. En lo que sigue presentaremos lo que hemos denominado el método escalonado del que nos hemos valido para la enseñanza de la filosofía y su posible aplicación al Derecho.

III. EL MÉTODO ESCALONADO EN LA FILOSOFÍA

La dificultad primordial que encuentra un docente de filosofía no es la incompreensión de los textos filosóficos, de las ideas de los autores, sino, entiendo, la (falta de) comprensión del problema filosófico. Lo que vuelve inaccesible a todos los textos filosóficos no es la dificultad de su escritura y de sus ideas (esto también, claro), sino primordialmente el que al lector se le escape el profundo fundamento de aquello que lee. Qué busca el autor, cuál es el problema al que el autor se refiere, qué motiva esta disquisición filosófica, por qué el autor propone soluciones y explicaciones a cosas que resultan claras de forma natural.⁸

⁸ Creo que un gran ejemplo de esto lo encontramos en *El ser y el tiempo* de M. Heidegger. La obra de Heidegger no sólo es compleja por el uso del lenguaje del autor, sino, también, por la dificultad que implica comprender qué se propone. En este sentido, las primeras cincuenta páginas de *El ser y el tiempo* están dedicadas, precisamente, a explicar el problema que el autor entiende existe en la metafísica tradicional y cómo debe ser reformulado el objeto de estudio de esta disciplina. Creemos que más allá de las dificultades que involucra la complejidad de la propuesta filosófica del autor, hay una “dificultad inicial” que no nos impide entender cierta “parte” de la obra, sino que directamente nos deja afuera de toda posible comprensión de la obra del autor: esta dificultad inicial consiste precisamente en comprender las intenciones del autor, el problema que el autor considera debe ser resuelto y al que pretende hacer frente. Cfr. HEIDEGGER, M., “Introducción”, *El ser y el tiempo*, pp. 11-43. A modo de ejemplo, veamos ob. cit., p. 42: “La pregunta que interroga por el sentido del ser es

Éste es el punto inicial y fundamental de la enseñanza de la filosofía. El estudiante podrá comprender mejor o peor las teorías de los autores, sus explicaciones, sus posiciones. Pero si no comprende el problema, de seguro no comprenderá nada más: y mucho menos por qué debe leer lo que lee. La pregunta por la que debemos partir, el primer paso del método propuesto –que hemos decidido llamar *escalonado*–, sería comenzar por el problema. Hacer visible y comprensible el problema que motiva al autor. Pensemos el siguiente ejemplo. Si nos preguntamos por lo que entendemos por “verdad” o “realidad”, podemos preguntar: ¿La realidad es lo que se percibe? ¿Todo lo que se percibe es “real”? ¿Entonces los sentidos no pueden fallar nunca? Y si fallan, ¿entonces hay más de una realidad o la realidad es cambiante? ¿Puede la realidad (y por tanto, la verdad) ser cambiante?

El objetivo primordial de este momento del método es poner de manifiesto que no sabemos lo que creemos saber, que nuestras ideas preconcebidas conducen a contradicciones, nos obligan a admitir afirmaciones que de ninguna forma aceptaríamos. En otras palabras, presentarnos el aspecto problemático de aquello que queremos alcanzar y que por su naturaleza de problema exige una investigación filosófica y un intento de resolución.

El segundo paso consiste en el estudio de la obra del autor en cuestión, el intento de comprender su propuesta filosófica. Aquí haremos nuestro mayor esfuerzo por entender cómo el autor se enfrentó al problema, qué tuvo que suponer para poder resolverlo, cómo su teoría pretende resolver el problema. Cómo funciona el sistema de ideas de dicho autor, cómo se interrelacionan estas ideas entre sí, con qué consecuencias. Esto es lo que el común de la gente llamaría “saber filosofía”. Es el contenido específico de la disciplina. Aunque, tal contenido, sin el primer paso, es un castillo de naipes. Aquí el docente debería valerse de sus mejores artes, recurrir a la ayuda de los diferentes teóricos de la educación y valerse de todos aquellos recursos que considere convenientes.

la más universal y la más vacía; pero en ella hay al par la posibilidad de hacerlo refiriéndola en la forma más rigurosamente singular al ‘ser-ahí’ de cada caso. La conquista del fundamental concepto ‘ser’ y la acuñación de los conceptos ontológicos requeridos por él y de sus necesarias variantes han menester de un concreto hilo conductor”.

El tercer momento lo llamo “los problemas de la solución”. Si el primero era “el problema” y el segundo la “solución”, el tercero es la comprensión de “los problemas de la solución”. Es la discusión inevitable de si el sistema estudiado *funciona*, si es infalible, si contiene errores, contradicciones, o si es lisa y llanamente insostenible. Pero para alcanzar este nivel “elevado” de discusión, es fundamental comenzar por el “profundo” fundamento que lo sostiene y le da razón de ser: el problema al que pretende responder una propuesta filosófica. Sin él, toda la filosofía es poco más que un debate sin sentido.

Recapitulando, el método escalonado tendría tres momentos: el primero, la comprensión del problema que motiva la búsqueda de una respuesta; el segundo, el análisis de la(s) respuesta(s) ofrecida(s); el tercero, la consideración y evaluación de esa(s) respuesta(s), sus problemas, deficiencias o dificultades. Ahora bien, aquí hemos hecho referencia a la posible utilización de este método en la enseñanza de la filosofía. En lo siguiente, intentaremos alegar a favor de la conveniencia de traspolar uno de los momentos del método, el primero, a la enseñanza del Derecho, y como corolario indicaremos las posibles consecuencias de traspolar el tercer momento.

IV. LA TRASPOLACIÓN DEL PRIMER MOMENTO DEL MÉTODO ESCALONADO AL DERECHO

La pregunta clave es si este método (o alguno de sus pasos) del que nos hemos valido en la enseñanza de la filosofía puede ser traspolado legítimamente y con buenos resultados a la enseñanza del Derecho. Creemos que esta pregunta se responde afirmativamente. Habitualmente, el Derecho es enseñado a través de clases magistrales o clases expositivas teóricas, esto es, exposiciones teóricas a cargo del docente en las que el alumno puede ser “informado” de cierto contenido teórico que le es ajeno. A partir de la clase, y si la comunicación fue afortunada, el alumno posee un nuevo conocimiento, esto es, una nueva *información* que podrá *repetir* y, eventualmente, *aplicar*. Ahora bien, si esto funciona para la enseñanza del Derecho, ¿por qué probar con algo nuevo? ¿Por qué intentar con este “método escalonado”?

Creemos que concentrarnos en el primer paso del método, la comprensión del problema que pretende ser resuelto por la teoría que estudiamos, podría ser un factor positivo para la enseñanza del Derecho. Implicaría brindar unas bases más firmes y profundas para el conocimiento teórico que viene a continuación, pues asienta las preguntas y problemas fundamentales a que debe responder la teoría. Esto permite tener en mente el “norte” de la teoría, esto es, comprender hacia qué meta apunta, qué pretende y, a la vez, poder evaluarla de forma crítica y científica, pues teniendo presente lo que se espera de ella, podemos analizar mejor si lo logra y eventualmente sugerir mejoras, modificaciones o incluso la construcción de una nueva teoría.

Veamos algunos ejemplos, algunas posibles preguntas que responderían al primer paso del método en el ámbito del Derecho. El alumno de la materia “Obligaciones civiles y comerciales” puede estudiar la fuente de las obligaciones. Pero resultaría fundamental que comprenda a qué problema vienen a dar respuesta los conocimientos que está adquiriendo. Entiendo que la pregunta fundamental que un jurista puede responder a través del Derecho de las obligaciones es “quién está obligado, a qué está obligado y por qué está obligado”. Conocer las fuentes de las obligaciones le permitiría tener un claro y ordenado criterio a la hora de tener que responder si alguien está o no sujeto a una obligación: siguiendo la clasificación de las fuentes de las obligaciones tiene un recurso útil para evaluar y descartar si la pretendida obligación tiene en verdad fundamento. Veamos el caso del Derecho Penal: el estudiante puede estudiar distintas teorías del delito, el Código Penal, debatir fallos. Pero se le debe recordar el problema fundamental que todo este conocimiento quiere resolver y a lo que pretende dar respuesta: “quién (no) es responsable penalmente y (no) debe ser castigado penalmente”. Si una teoría del delito no puede responder esto categóricamente, es una teoría deficiente. En otras palabras, *lo que se propone es que el estudiante tenga presente los objetivos perseguidos por las teorías estudiadas, los problemas a los que las teorías jurídicas pretenden dar solución, problemas que al mismo tiempo son el fundamento de la existencia y necesidad de las mencionadas teorías.*

Estos ejemplos no pretenden indicar a los docentes de nuestra Casa de Estudios cómo deben dar sus materias. *Sólo sirven para indicar cuáles podrían ser algunos de los problemas fundamentales a los que los conocimientos*

jurídicos que enseñamos pretenderían dar respuesta. En otras palabras, son un alegato por dar un paso atrás, retroceder y comenzar un poco más atrás: no por los contenidos estrictamente temáticos de la asignatura, sino empezar por el problema que estos contenidos, estos nuevos conocimientos, pretenderán resolver.

Ahora bien, si ya ha quedado claro por qué el primer momento del método podría ser útil para la enseñanza del Derecho, antes de llegar a las conclusiones de nuestro trabajo, podríamos introducir un breve corolario sobre la aplicación del tercer momento del método escalonado a la enseñanza del Derecho. Este tercer momento consistía en considerar los problemas de la solución. Esto significaba que, teniendo en claro los problemas que la teoría debería resolver y el modo en que ésta lo hacía, el estudiante podría evaluar dicha teoría sobre bases más firmes. En otras palabras, la aplicación del primer momento del método conduce a la aplicación del tercer momento del método o facilita ésta. La importancia de ello radica en que, precisamente, este tercer momento del método es el momento de creación, innovación científica y teórica: es el momento en el que el estudiante puede evaluar una teoría, corregirla, refutarla o crear una teoría rival. En el contexto de la enseñanza de la filosofía, podríamos decir que es el momento en que el alumno se pone en el lugar de filósofo y elabora su teoría, sus objeciones y argumentos. En el contexto de la enseñanza del Derecho, vemos ubicado al estudiante en el lugar de jurista o teórico del Derecho. Esto significa que, en efecto, este tercer momento (posibilitado por el primer momento) es la instancia de creación científica.

V. CONCLUSIONES

La creencia en la posible existencia de un método universal para la enseñanza (sin importar de qué disciplina se trate) es un bello sueño. Pero es, antes que nada, eso mismo: un sueño. Aquí hemos intentado compartir una propuesta particular de un docente en función de sus experiencias concretas y personales. En virtud de estas experiencias, hemos propuesto un método que ha sido aplicado particularmente a la enseñanza de la filosofía, pero del que se espera pueda ser traspalado exitosamente al ámbito de la enseñanza del Derecho.

Esta traspolación del método escalonado de la enseñanza de la filosofía a la del Derecho, particularmente su primer paso, implicaría sentar mejores bases para el aprendizaje de las ciencias jurídicas. Con la ayuda del primer paso, podríamos ganar una comprensión más profunda de a qué problemas se supone que deben responder los conocimientos que el estudiante adquirirá. Esto repercutiría en la profundidad con la que el estudiante comprende los contenidos teóricos de la materia, pues significa tener claro qué respuestas se debe esperar de la teoría en cuestión. Esto no sólo significaría que el alumno poseerá un norte que le permitirá comprender y ordenar los conocimientos adquiridos y le indicará cómo valerse de ellos para hallar las respuestas necesarias, sino también que le permitirá poner a prueba tales conocimientos, facilitando así también la evaluación y elaboración de teorías. Por los motivos expuestos, proponemos utilizar el método escalonado en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

BIBLIOGRAFÍA

- BACON, Francis, *Novum Organum*, Londres, Joannem Billium, 1620.
- CAMILLONI, A., E. LITWIN, C. DAVINI *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- DESCARTES, R., *Discurso del método*, Barcelona, RBA, 2004.
- GONZÁLEZ CANO, E. A., "La argumentación en la época medieval: el método escolástico", en *Interacción. Revista Electrónica de comunicación*, consultado online <<http://www.comfil.edu.mx/interaccion/texto.php?id=266>>, junio de 2014.
- HEIDEGGER, M., *El ser y el tiempo*, Barcelona, RBA, 2002.
- NORATTO GUTIÉRREZ, J. A., "Theological Methods in the Middle Ages", en *Cuestiones Teológicas*, vol. 36, nro. 86, Medellín, 2009, pp. 279-302.
- PLATÓN, *La República*, Barcelona, Juventud, 1990.
- QUINE, Willard v. O., "Chapter 2: Ontological relativity", en *Ontological relativity and other essays*, New York, Columbia University Press, 1969, pp. 26-68.
- WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones filosóficas*, Barcelona/México DF, Crítica/UNAM, 1988.

Fecha de recepción: 26-2-2014.

Fecha de aceptación: 7-5-2014.

A educação jurídica num mundo globalizado. O sentido de criar sentidos¹

RONALDO PORTO MACEDO JÚNIOR²

RESUMO

Penso eu os desafios impostos pela globalização ao ensino jurídico são múltiplos. Para enfrentá-los é necessário conhecer o seu próprio significado e os seus diversos impactos no direito, no mundo e no próprio sentido do engajamento numa vida profissional ligada ao direito. A compreensão da globalização é uma tarefa que exige uma formação interdisciplinar com base na economia, política, moral análise institucional, nos planos nacional e internacional. É importante também destacar que a função das escolas de direito não deve se limitar a preparar técnica e tecnologicamente o profissional para bem desempenhar suas funções no mercado de trabalho. Além disto, elas devem também produzir reflexão sobre o próprio sentido do direito e da construção de uma vida no direito, num mundo globalizado. Este ponto tem sido negligenciado até mesmo pelo ensino jurídico que se afirma moderno e avançado. Se o ensino jurídico pretende evitar os vícios do conservadorismo, é vital saber preservar algumas lições do passado, em especial a reflexão sobre o seu sentido para aqueles que são seus destinatários.

PALAVRAS-CHAVE

Globalização - Formação interdisciplinar - Ensino jurídico.

¹ Uma primeira versão das ideias deste artigo foram apresentadas no *Global Legal Education Forum*, ocorrido na Harvard Law School entre 23 e 25 de março de 2012. Agradeço Ana Cristina Braga Martes pelos valiosos comentários.

² Professor na Direito GV e USP.

Legal education in a globalized world. The reason for creating senses

ABSTRACT

I believe the challenges imposed on legal education by globalization are multiple. To take on these challenges it is necessary to understand their significance and how they impact the law and the world, and how their involvement affects the life of a professional in the field of law. To understand globalization is a task that requires an interdisciplinary education in economics, politics, and institutional ethics at both the national and international levels. It is important to note as well that the function of law schools should not be limited to preparing their students professionally and technologically in order to carry out their jobs in the market place. Besides this, students should be trained to reflect on the essence of law itself and the development of life in the field of law within a global world. This point has not been addressed by law schools themselves which claim to be modern and on the cutting edge. If the field of legal education hopes to avoid the vices of conservatism, it is vital to know how to preserve lessons learned from the past, and most specifically, to reflect on its purpose for those who are its target group.

KEYWORDS

Globalization - Interdisciplinary training - Legal education.

La educación jurídica en un mundo globalizado. El sentido de crear sentidos

RONALDO PORTO MACEDO JÚNIOR

RESUMEN

Pienso que los desafíos impuestos por la globalización a la enseñanza jurídica son múltiples. Para enfrentarlos es necesario conocer su propio

significado y sus diversos impactos en el derecho, en el mundo y en el propio sentido de compromiso en una vida profesional relacionada con el derecho. La comprensión de la globalización es una tarea que exige una formación interdisciplinaria basada en economía, política y análisis moral institucional, tanto en el plano nacional como en el internacional. Es también importante destacar que la función de las escuelas de derecho no debe limitarse a preparar técnica y tecnológicamente al profesional para el buen desempeño de sus funciones en el mercado de trabajo. Además de esto, también deben producir reflexión sobre el propio sentido del derecho y de la construcción de una vida en el derecho, en un mundo globalizado. Este punto ha sido descuidado inclusive por la educación jurídica que se afirma moderna y avanzada. Si la educación jurídica pretende evitar los vicios del conservadorismo, es vital saber preservar algunas lecciones del pasado, en especial la reflexión sobre su sentido para aquellos que son sus destinatarios.

PALABRAS CLAVE

Globalización - Formación interdisciplinaria - La enseñanza jurídica.

É comum encontrar em diversos textos sobre educação jurídica a presunção de que a função social e o propósito ou sentido do ensino jurídico é formar bacharéis para atuar nas profissões jurídicas tradicionais, como advogado, promotor e juiz, ou ainda, em atividades político legislativas ou vinculadas à regulação da administração pública. Contudo, há fortes evidências empíricas para justificar que tal presunção é no mínimo problemática. Atualmente há no Brasil mais de 1.200 escolas de direito que formam milhares de bacharéis que sequer obterão aprovação no exame da Ordem dos Advogados. A média nacional de aprovação no exame da OAB em 2012 não ultrapassava 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes que obtiveram diploma nesta área.³

É notável que países mais populosos como a China, Índia e EUA possuam um número menor de escolas de direito. Segundo dados in-

³ Dados obtidos nos sites: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/01/oab-divulga-lista-final-dos-aprovados-no-exame-de-ordem.html>> [Acesso em: 15-3-2012].

formados por Jefferson Kravchychyn, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2010, no Brasil, “temos 1.240 faculdades de direito. No restante do mundo, incluindo China, Estados Unidos, Europa e África, temos 1.100 cursos, segundo os últimos dados que tivemos acesso”.⁴

É certo que parece existir uma tendência à proliferação de um grande número de faculdades de direito em outros países da América Latina. Contudo, é seguro dizer que o Brasil ocupa um local de destaque no ranking dos países com maior quantidade de estudantes de direito do mundo. O quadro abaixo apresenta dados comparativos eloquentes relativos ao ano de 2009.⁵

| País | Habitantes | Número de faculdades de direito | Habitante por faculdade |
|----------------|-------------|---------------------------------|-------------------------|
| Estados Unidos | 300 milhões | 300 | 1 milhão |
| Chile | 15 milhões | 44 | 340 mil |
| Colômbia | 46 milhões | 140 | 328 mil |
| Brasil | 190 milhões | 1.068 | 178 mil |
| Paraguai | 6,8 milhões | 40 | 170 mil |
| Argentina | 40 milhões | 300 | 133 mil |

Ainda que não se disponha de dados estatísticos precisos, é correto afirmar que uma grande parcela dos formados em direito, provavelmente a maioria, a julgar pelo número de aprovados no exame da OAB, não exercerão uma profissão jurídica. Muitos serão absorvidos pelo mercado de trabalho em áreas não diretamente relacionadas ao direito como administração (pública e privada), comércio e indústria, etc.⁶

⁴ Cfr. Site do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, matéria de 13-10-2010, *Brasil tem mais faculdades de Direito do que todo o mundo*, in <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>> [Acesso em: 26-12-2013].

⁵ Cfr. *Ter mil escolas permite diversidade, diz MEC*, de Larissa GARCIA, texto publicado sábado, dia 14 de março de 2009, in <<http://www.conjur.com.br/2009-mar-14/fin-de-mil-escolas-direito-permite-diversidade-secretaria-mec?imprimir=1>> [Acesso em: 26-12-2013].

⁶ Cfr. FALCÃO, Joaquim de Arruda, *Os Advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1984.

A questão da baixa qualidade do ensino do direito no país também tem chamado a atenção. Diversos estudos há tempos apontam para as graves deficiências do ensino jurídico no Brasil.⁷ Se tomarmos apenas um indicador, ainda que problemático como uma proxy da qualidade do ensino se poderá ter uma dimensão da gravidade do problema. Em 2013, de todos os cursos de direito no Brasil, a OAB recomendava como bons cursos apenas 7,4% do total.⁸

Dados tão expressivos reforçam a ideia de que apenas uma parcela daqueles que passaram por uma escola de direito irá efetivamente ocupar um lugar no mercado de trabalho como advogados, juízes ou promotores. Não é o objetivo do presente texto indicar quais são as razões para o crescimento exponencial do número de escolas de direito no país.⁹ É

⁷ Cfr. FARIA, José Eduardo, *A Reforma do Ensino Jurídico*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1987. FARIA, José Eduardo e Celso FERNANDES CAMPILONGO, *A Sociologia Jurídica no Brasil*, Porto Alegre, Sergio Antônio Fabris, 1991; FRAGALE FILHO, Roberto e Daniel TORRES DE CERQUEIRA (org.), *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*, Campinas, Millennium, 2006; DANTAS, San Tiago, "A educação jurídica e a crise brasileira", in *Encontros da UnB. Ensino Jurídico*, Brasília, Universidade de Brasília-UnB, 1978-1979; FERRAZ JR., Tércio Sampaio, "Ensino Jurídico", in *Encontros da UnB. Ensino Jurídico*, Brasília, Universidade de Brasília-UnB, 1978-1979, etc.

⁸ Antônio Alberto Machado também destaca alguns dados reveladores: "O Conselho Federal da OAB, preocupado com a baixa qualidade dos cursos de direito em proliferação pelo país todo, criou uma espécie de *selo de qualidade* chamado OAB Recomenda, por meio do qual, na primeira avaliação, divulgou uma lista de 52 faculdades aprovadas, reprovando 124 de um total de 176 cursos de direito em 21 Estados e no Distrito Federal. No ano de 2003, a OAB divulgou a reprovação de 155 (72%) de um total de 215 cursos avaliados". MACHADO, Antônio Alberto, *Ensino jurídico e mudança social*, 2ª ed., São Paulo, Expressão Popular, 2009, p. 97.

⁹ Segundo João Ozorio de Melo, "São 847 instituições que oferecem o curso de Direito em 1.121 cursos espalhados pelo Brasil, sendo a maioria de instituições privadas de ensino. O total de matrículas em 2011 em cursos de graduação foi de 6.739.689 estudantes, e, destes, 723.044 escolheram o curso de Direito. Dos 1.016.713 concluintes da graduação em 2011, 95.008 foram de bacharéis em Direito. A escolha pelo curso de Direito está atrás somente dos cursos de Administração. E isso contanto com o medo imposto pelo Exame de Ordem. Praticamente 1 entre 10 concluintes de cursos de graduação se formam em Direito (9,34% do total de concluintes). Isso mostra que os cursos jurídicos exercem forte fascínio sobre os estudantes do ensino médio, e muito provavelmente tal predileção continuará intacta, apesar de todos os problemas, repito, causados pelo Exame da OAB", in: "Cai nos EUA interesse de estudantes por curso de Direito. No Brasil, sobe", publicado no Revista *Consultor Jurídico*, 3 de fe-

certo que ele está relacionado a diversos fatores, dentre os quais, o baixo custo para a criação dos cursos de direito, a falhas de regulação e falta de efetivo controle da qualidade do ensino por parte das autoridades responsáveis,¹⁰ a alta taxa de retorno econômico que as instituições de ensino têm com os cursos, o elevado número de alunos em sala de aula, a possível correlação entre a posse de um diploma superior e a ampliação das oportunidades de ascensão social e econômica, o valor simbólico da posse de um diploma universitário, etc.

Quero por ora apenas concluir que não é possível ou adequado estabelecer um propósito único para o ensino jurídico no Brasil, em particular em contextos sócio econômicos como o brasileiro, no qual talvez a maioria das escolas de direito cumpre uma função social diversa da produção de profissionais que vão atuar no mercado de trabalho das profissões jurídicas. É importante, portanto, distinguir de que tipo de faculdade de direito se está falando quando o tema da globalização e ensino jurídico é abordado.

Neste texto apresento algumas ideias preliminares sobre os tipos de desafios que uma escola de direito de excelência e prestígio deve enfrentar em face dos desafios da globalização. A reflexão é diretamente inspirada na atividade docente que desenvolvo na Faculdade de Direito da USP e Direito GV, duas instituições que oferecem ensino jurídico de excelência

vereiro de 2013, disponível in <<http://www.conjur.com.br/2013-fev-03/faculdades-americanas-comecam-enfrentar-crise-falta-alunos?imprimir=1>> [Acesso em: 10-1-2014]. Jessica Gustafson arrola dados também expressivos sobre a situação do ensino do direito no Brasil ao afirmar que “O curso de Direito é o que possui o segundo maior número de matrículas no Ensino Superior no País. Atualmente, cerca de 650 mil alunos se dedicam ao aprendizado da carreira jurídica. Contudo, pouco mais de 10% deles conseguem a aprovação no Exame de Ordem e se tornam advogados. Outro dado relevante é o aumento no número de cursos de Direito no Brasil, que em 15 anos passou de 150 para 1.260”, in *Instituições gaúchas discutem mudanças nos cursos de Direito Aumento da oferta e baixa reprovação no Exame de Ordem motivam a criação de novas regras*, Jornal do Comercio de Fonte Ensino Jurídico Notícia da edição impressa de 6-8-2013, disponível em <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=131155>> [Acesso em: 10-1-2014].

¹⁰ A propósito ver o documento Associação Brasileira de Ensino de Direito divulgou carta aberta, na quinta-feira (25/7), apontando as mudanças necessárias no ensino jurídico brasileiro, disponível em <<http://s.conjur.com.br/dl/carta-aberta-abedi.pdf>> [Acesso em: 10-1-2014].

no contexto brasileiro e que, por este motivo, costumam atrair muitos dos melhores alunos de direito do país. Isto não significa, entretanto, que muitas delas não sejam também aplicáveis em cursos de direito de distinto perfil. A pergunta que pretendo responder é a seguinte: Quais devem ser os propósitos a serem perseguidos pelas escolas de direito de excelência num mundo globalizado?

Existe hoje em dia uma literatura que vem consolidando algumas ideias gerais e básicas acerca dos propósitos do ensino jurídico moderno.¹¹ Dentre os propósitos básicos, sobre os quais há pouco desacordo é possível listar os de: formar advogados proficientes no trato com questões modernas relacionadas a nova dinâmica do mercado, estado e sociedade e em geral. Evidentemente este conjunto de habilidades e capacidades requer um treinamento complexo e interdisciplinar tanto nas disciplinas da dogmática jurídica tradicional, como também em outras ciências sociais como economia, administração, contabilidade, ciência política, sociologia, etc.

Esta observação nada contem de muito original, na medida que sugere a combinação de objetivos bem tradicionais como o aprendizado da prática jurídica através de estágios, ensino do direito formal positivado (“*black-letter law*”), ensinar o aluno a “pensar juridicamente” (“*think like a lawyer*”), e o ensino direito como uma “ciência do direito”. Ao lado de tais propósitos, se associam novos propósitos como o ensino do direito como uma política (no sentido de *policy*, e não apenas como ciência), e as políticas como um suplemento para a educação tradicional, que assume um caráter mais instrumental e técnico. Por fim, ainda se poderia incluir a formação para a capacidade de compreender o funcionamento do estado segundo modelos econômicos ou modelos inspirados na ciência política e filosofia política.

Os propósitos acima mencionados, sejam eles os tradicionais ou mais contemporâneos enfrentam novos desafios num mundo globalizado. De maneira muito esquemática acredito ser possível elencar alguns desafios centrais. O primeiro desafio consiste em compreender a globalização e

¹¹ Cfr. GORDON, Robert W., “Modes of Legal Education and the Social Conditions that Sustain Them”, texto disponível in <http://www.law.yale.edu/documents/pdf/modes_of_legal_education_and_the_social_conditions_that_sustain_them.pdf>.

suas conexões com o direito. Por um lado, é certo que a globalização produz um forte vetor de homogeneização dos padrões de regulação jurídica entre os países.

O direito ao se tornar global (seja pelas vias tradicionais do direito internacional público e privado, seja por meio de processos de transnacionalização), passa a exigir um profissional capaz de compreender e operar com sistemas jurídicos extra nacionais. Além disso, a globalização gera também um processo de convergência nas formas pelas quais diversas instituições se organizam e se constituem. Um bom exemplo disto reside na forma de organização das empresas e do sistema financeiro, que passam a funcionar de forma semelhante independentemente do país no qual se localizam. Por outro lado, contudo, é fundamental jamais esquecer que a globalização é seletiva, segmentada e diversificada e, portanto, está muito longe de ser um mero movimento em direção da homogeneidade e simples padronização. Um exemplo disto é facilmente detectado pelo diferenciado impacto que a globalização produz no direito ambiental, no direito empresarial, nos direitos humanos, na propriedade intelectual, no direito regulatório e nos novos papéis que o estado desempenha na promoção do desenvolvimento econômico e da justiça social. Os impactos não apenas são profundos, como variados, conforme a posição relativa de cada país e/ou região no contexto das relações globais. Para compreender tais mudanças, o ensino jurídico deve se tornar mais interdisciplinar do que usualmente foi nas faculdades de direito mais tradicionais, ainda apegadas a uma tradição quase exclusivamente dogmática e formalista.

Um outro importante desafio consiste em superar a concepção de ensino jurídico ancorada numa tradição formalista, retórica e excessivamente orientada para o estudo da legislação e dos códigos. A forma de funcionamento do direito cada vez mais exige do jurista conhecimentos econômicos, sociais, políticos e de administração. O novo advogado global precisa expandir os seus conhecimentos tecnológicos para além do direito formal, em direção a estes campos do conhecimento.

Por fim, um terceiro desafio consiste em superar o tipo ideal do jurista como um “juiz treinado para decidir conforme as leis” e limitado pelo conhecimento reunido nos autos de um processo. O jurista que o mundo contemporâneo requer, em especial o advogado, precisa ter novas habi-

lidades para rapidamente aprender informações, técnicas e conhecimento. Ele deve também ser treinado para ser capaz de solucionar problemas e pensar e desenhar novos arranjos institucionais capazes de atingir novos objetivos econômicos e sociais.

Ao lado deste conjunto de propósitos relativamente pouco polêmicos, e que hoje constituem o pensamento dominante acerca do ensino jurídico, seria também possível agregar outros objetivos menos consensuais defendidos por alguns teóricos. Dentre eles, se pode citar a ampliação de um estudo do direito enquanto objeto moral, e não apenas como objeto de conhecimento científico, o ensino das perspectivas críticas sobre o direito, e ainda o treinamento de ativistas sociais orientados para a transformação social.

O desafio de desenvolver estas novas habilidades tem despertado muitos especialistas em ensino jurídico no Brasil e no mundo. Um importante documento elaborado por um grupo de trabalho da seção de ensino e admissão ao exame da ordem (Section on Legal Education and Admissions to the Bar da American Bar Association) em 1992, o chamado “MacCrate Report”¹² identificou alguns pontos centrais sobre as habilidades que um estudante de direito deveria possuir de modo a bem representar o seu cliente num mundo globalizado.

Dentre os componentes práticos e cognitivos do pensamento jurídico o relatório destaca as seguintes capacidades: 1) capacidade de resolver problemas; 2) de análise e de raciocínio jurídicos; 3) de pesquisa em direito; 4) realização de pesquisa sobre fatos; 5) comunicação e expressão jurídica; 6) aconselhamento; 7) negociação; 8) conhecimento do contencioso e de procedimentos de resolução alternativa de conflitos; 9) organização do trabalho jurídico e 10) reconhecimento e solução de dilemas éticos. Estes poderiam se descritos como os objetivos modernos, não tradicionais, que se imaginam adequados ao ensino jurídico. Todos eles elementos constituem a base do que hoje se reconhece como um ensino jurídico moderno ou modernizador.

¹² Disponível in <[http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_maccrate_report\).authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_maccrate_report).authcheckdam.pdf)>. Cfr.: NATT GANTT II, Larry O., “Deconstructing Thinking Like a Lawyer: Analyzing the Cognitive Components of the Analytical Mind”, in 414 *Campbell Law Review* [vol. 29:413-480, 2007].

Aqui chego a um ponto que considero essencial. Acredito que há um objetivo importante que deve ser incluído e destacado entre os propósitos ou sentidos de uma boa educação jurídica, a saber, a criação e reinvenção de novos sentidos para ela mesma. Ele é também um importante desafio imposto pela globalização. O ensino jurídico não deve jamais deixar de conferir grande atenção na oferta de um ambiente cultural rico no qual os alunos possam expandir seus horizontes pessoais sobre o significado de ter uma vida com sentido (*meaningful life*) através de seu treinamento e conhecimento jurídico, seja como um jurista prático, seja como um simples cidadão. Isso significa não apenas o ensino das responsabilidades sociais, políticas e públicas, mas também responsabilidade pessoal que transcenda ser capaz de obter sucesso econômico como profissional.

A educação jurídica num mundo globalizado deve voltar sua atenção não apenas em criar os meios mediante os quais os objetivos e propósitos modernizadores acima enumerados possam ser atingidos, mas também para a própria escolha dos propósitos a serem alcançados. Ela requer a criação e reinvenção de novos propósitos para ela mesma. Uma das funções de uma faculdade de direito enquanto núcleo de conhecimento jurídico é não apenas responder a demandas do mercado e do estado, mas também imaginar e criar novos objetivos capazes de também forjar o próprio sentido da educação jurídica. Desse modo, as escolas de direito devem ser vistas como, ao menos em parte, instituições auto-reflexivas, que examinam e criam os seus próprios sentidos.¹³

É evidente que não se supõe aqui a existência de algum tipo de propósito ou sentido natural para a educação jurídica devesse descobrir ou desvelar. Certamente nem mesmo Christopher Columbus Langdell ou qualquer outro defensor de alguma concepção científica do direito endossaria tal entendimento. É por este motivo que as escolas de direito devem produzir reflexão acerca de seus próprios propósitos e sua função social.

Mas quais deveriam ser então os sentidos atuais da educação jurídica para além dos seus propósitos tradicionais e modernizadores anterior-

¹³ The *Global Education Forum* no qual uma versão preliminar deste texto foi apresentada é um bom exemplo do exercício desta função por parte das escolas de direito.

mente elencados? Para que as escolas de direito possam oferecer aos seus alunos uma boa formação e preparo para a vida profissional é fundamental que possam também fornecer espaço de reflexão e elaboração acerca do significado pessoal que eles podem reconhecer e forjar ao ingressarem numa escola de direito e ao abraçarem uma profissão jurídica.

É necessário, em última instância, compreender e discutir qual é a resposta que a educação jurídica contemporânea dá à questão do sentido da vida daqueles que atuam dentro das práticas e da cultura jurídicas. A questão assim proposta causa evidente estranheza. Antes, porém, que comecemos a rir da questão, devemos perguntar: A educação jurídica deveria se preocupar com isto? Este tipo de pergunta não fará mais sentido às introduções aos livros de autoajuda do que a cursos jurídicos?¹⁴ Outros poderão também questionar se é este tipo de questão que deveria ser respondido até mesmo nos cursos de propedêutica jurídica como filosofia do direito, teoria do direito e ética profissional.

Este tema tornou-se quase bizarro no âmbito universitário e a questão do sentido da vida acabou relegada aos manuais de autoajuda ou à fé religiosa. Afinal, por que uma pergunta importante sobre o sentido de uma *vida dedicada ao direito* e uma vida numa profissão jurídica não deveria ser objeto de uma reflexão sistematizada dentro de uma escola de direito? É surpreendente o pequeno espaço e tempo dedicado a tais questões dentro do ensino jurídico até mesmo das mais arrojadas instituições de ensino.¹⁵

É importante contextualizar e esclarecer melhor o que quero dizer. Num livro notável sobre o tema, Anthony Kronman, professor e ex diretor da Faculdade de Direito de Yale (EUA), analisa de forma mais direta a questão da formação do jurista no mundo contemporâneo. O livro se chama *The Lost Lawyer*¹⁶ e pode ser traduzido tanto por *O jurista perdido*, ie., *que não sabe como se orientar*, como *O jurista que se perdeu*,

¹⁴ Cfr. KRONMAN, Anthony, "Living in the Law", in 54 *U. Chi. L. Rev.* 835. E KRONMAN, Anthony, "The Law as a Profession", in *Ethics in practice: Lawyers' roles, responsibilities, and regulation*, editado por Deborah L. Rhode, Oxford University Press, pp. 29 a 39.

¹⁵ Uma provocativa e inteligente reflexão sobre o tema é encontrada em Zenon Bankowski.

¹⁶ KRONMAN, Anthony T., *The Lost Lawyer: Failing Ideals of the Legal Profession*, Cambridge, Harvard University Press, 2007.

ie., *aquele já não mais existe*. Nele o autor faz um interessante diagnóstico de inspiração weberiana¹⁷ sobre a tecnicização e perda de sentido moral e valorativo a que foi submetida a cultura jurídica americana contemporânea. Para ele, o velho ideal do jurista estadista, treinado para o exercício das virtudes da sabedoria prática, da prudência, da reflexão crítica e ponderada sobre as *finalidades da vida* cívica veio perdendo paulatinamente espaço para um ideal de proficiência técnica e científica. Cada vez mais, segundo ele, o jurista nas escolas é treinado na técnica da argumentação desconstrutiva e afiada. As novas disciplinas e abordagens “científicas” e “técnicas” do direito o afastam das “mistificações ou mitologias do passado”, em proveito de uma formação técnica ou tecnológica, descrente e imunizada com relação às “esotéricas questões relacionadas à justiça” ou ao “sentido existencial da atividade como jurista”. O novo jurista (ou melhor seria agora apenas denominá-lo *operador do direito!*) é um novo sofista: relativista, cínico, amoral. Em outras palavras, o ideal contemporâneo hegemônico do jurista que se expande e domina no meio universitário americano é mais um fruto do processo de racionalização e desencantamento do mundo que Max Weber desde há muito descrevera no conjunto de sua obra e de maneira particularmente notável no seu famoso discurso sobre *A ciência como vocação*.¹⁸

Num certo sentido, o advogado que se perdeu, *que não existe mais*, é o *jurista estadista*. Num outro sentido, penso eu, o advogado que o sucedeu é um advogado *perdido*, que não consegue encontrar uma orientação clara de sentido para a sua inserção tanto no mercado de trabalho, como no mundo do qual faz parte. Diante deste, comporta-se segundo metas, objetivos e interesses e preferências que assume serem as suas ou de seus escritórios ou ligadas presunções sociais dominantes inerciais, naturalizadas, desconfiado de qualquer indagação relativa ao sentido existencial ou ético (aqui entendido como conhecimento acerca do que é viver corretamente ou *viver bem*).

Num outro interessante livro sobre educação superior, sugestivamente denominado *O fim da educação: Por que as faculdades e universidades*

¹⁷ Kronman é especialista em Max Weber e autor do excelente livro *Max Weber*, Rio de Janeiro, Elsevier, 2009.

¹⁸ Cfr. WEBER, Max, *Ciência e Política: Duas Vocações*, São Paulo, Cultrix, 2004.

desistiram do Sentido da vida,¹⁹ Kronman começa seu argumento tão evidente no próprio título da obra com uma provocação interessante. Lembra como a questão do sentido da vida tornou-se motivo de chacota tanto em filmes do Monty Python (*Sobre o sentido da vida – A vida de Brian*), quanto na aversão dos departamentos de filosofia e humanidades em geral para tratar de temas relacionados ao sentido da vida ou sentido de nossa existência (como fora voga especialmente durante o apogeu existencialista e efervescência das ideologias fortes que se confrontavam num mundo dividido entre capitalistas e socialistas). Para ele, ao meu ver acertadamente, a dimensão ética foi indevida e injustificadamente expulsa dos objetivos da educação superior. Neste sentido, este segundo livro amplia e generaliza algumas conclusões expostas no *The Lost Lawyer*.

O argumento de Kronman possui manifesta inspiração weberiana ainda que se posicione contra as conclusões do sociólogo alemão sobre como encarar o ensino do direito. Max Weber assim se expressa em seu clássico texto *Ciência como Vocação*.

“Depois da devastadora crítica feita por Nietzsche aos ‘últimos homens’ que ‘inventaram a felicidade’, posso deixar totalmente de lado o otimismo ingênuo no qual a ciência – isto é, a técnica de dominar a vida que depende da ciência- foi celebrada como o caminho para a felicidade. Quem acredita nisso? Á parte algumas poucas crianças grandes que ocupam cátedras universitárias ou escrevem editoriais”.²⁰

Em outras palavras, à parte a fala dos pregadores de educação moral e cívica (as vezes também de Ética Profissional), ou escritores de autoajuda, cada vez mais *démodés e cafonas* entre nós, não há espaço para este tipo de reflexão sobre a ética e a felicidade ou sentido da vida no meio universitário.

Neste sentido, para Weber, como para Tolstoi, que ele cita em seu discurso: “A ciência não tem sentido porque não responde à nossa pergunta, a única pergunta importante para nós: o que devemos fazer e como devemos viver?”²¹ A resposta dada por Weber a pergunta que for-

¹⁹ KRONMAN, Anthony, *Education's End: Why Our Colleges And Universities Have Given Up On The Meaning of Life*, Yale University Press, 2007.

²⁰ Idem, op. cit., p. 169.

²¹ Idem, op. cit., p. 169.

mula é peremptória: “é inegável que a ciência não dá tal resposta. A única questão que resta é o sentido no qual a ciência “não dá resposta, e se ela ainda poderá ou não ter alguma utilizada para quem formule corretamente a indagação”.²² A conclusão que se impõe, portanto, é o abandono da pretensão de se discutir questões como estas em foros dedicados a pesquisa e ensino da ciência, como as universidades e faculdades de direito. Para ele, “A impossibilidade de defender “cientificamente” as posições práticas e interessadas –exceto na discussão dos meios para fins firmemente dados e pressupostos– baseia-se em razões profundas. A defesa “científica é destituída de sentido em princípio porque as várias esferas de valor do mundo estão em conflito inconciliável entre si”.²³

O processo de neutralização da ciência,²⁴ racionalização do mundo moderno e expansão da dimensão tecnológica da vida, segundo Weber, é patente em praticamente todas as áreas do saber. Na medicina, que não se pergunta se a vida vale a pena, ela apenas se ocupa de como preservá-la ou estendê-la. A estética estuda as condições para a existência da obra de arte, porém não indaga se deve haver obra de arte. A ciência política deve analisar as estruturas políticas e posições partidárias, e jamais posicionar-se sobre elas. O cientista político deve analisar a democracia como um objeto empírico e fatural, e não como se protege ou avança em conquistas democráticas. O conceito científico de democracia deve ser meramente descritivo (ou explanatório) e não interpretativo-avaliativo.

Ao se referir ao direito revela a concepção de direito que pressupõe ser a cientificamente aceitável e cabível para a o ensino jurídico:

“Vejamos o Estudo do Direito (Jurisprudência). Ele estabelece o que é valido, de acordo com as regras do pensamento jurídico, que é em parte limitado pelo que é logicamente compulsório e em parte por esquemas fixados convencionalmente. O pensamento jurídico é válido quando certas regras jurídicas e certos métodos de interpretação são reconhecidos como obrigatórios. *Se deve haver Lei/direito e se devemos estabelecer essas*

²² Idem, op. cit., p. 170.

²³ Idem, op. cit., p. 174.

²⁴ Cfr. SCHMITT, Carl, “L’ère des neutralisations et des dépolitisations”, in *La Notion de Politique* (trad. francesa de Begriff des Politischen), Calmann-Lévy, s/d.

regras, tais questões não são respondidas pelo Estudo do Direito (Jurisprudência). Ela só pode afirmar: para quem quiser este resultado, segundo as normas de nosso pensamento jurídico, esta norma jurídica é o meio adequado para alcançá-lo".²⁵

Weber acolhe nesta passagem uma visão exclusivamente instrumental e tecnológica do direito. *Acredito que um dos desafios para o ensino do direito num mundo globalizado requer que seja superada esta visão weberiana resignada*²⁶ *dos limites destinados à educação jurídica.*

Lembremos o que dizia Weber sobre a docência:

"Não é possível demonstrar cientificamente qual o dever de um professor acadêmico. Só podemos pedir dele que tenha a integridade intelectual de ver que uma coisa é apresentar os fatos, determinar as relações matemáticas ou lógicas, ou a estrutura interna dos valores culturais, e outra coisa é responder a pergunta sobre o valor da cultura e seus conteúdos individuais, e a questão de como devemos agir na comunidade cultural e não associações políticas. São problemas totalmente heterogêneos. Se perguntarmos por que não devemos ocupar de ambos os tipos de problemas na sala de aula, a resposta será: porque o profeta e o demagogo não pertencem a cátedra acadêmica." A tarefa do professor é servir aos alunos com o seu conhecimento e experiência e não impor-lhes suas opiniões políticas pessoais.²⁷

Mas onde reside o equívoco da recomendação weberiana? É claro que o pensamento acerca do sentido da educação num mundo globalizado deve rejeitar, como recomendado por Weber, a atitude de proselitismo engajado, panfletário, demagoga ou de pretensões proféticas. Por um lado, é fundamental ensinar "*Sine ira et studio*" (sem paixão e com rigor e disciplina do método). Não pregando opiniões. Neste ponto Weber está coberto de razão.

Todavia, por outro lado, é também inescapável entender e responder à pergunta sobre o valor da cultura, o valor das culturas jurídicas e como devemos interpretá-las e, desta forma como nelas agir. Interpretá-las, em certo sentido, já exige a ação e alguma espécie de engajamento. Ademais,

²⁵ WEBER, Max, *Ciência e Política: Duas Vocações*, op. cit., p. 173.

²⁶ Sobre o conceito de resignação em Weber, ver COHN, Gabriel (1979), *Crítica e resignação: fundamentos da sociologia de Max Weber*, São Paulo, T. A. Queiroz.

²⁷ Idem, op. cit., p. 172.

ao exigirmos argumentos, fundamentações, justificativas para convicções, clareza e método para a sua exposição, procuramos mostrar que não existe algo *lá fora* que chamamos direito, mas que estamos dentro de um jogo interpretativo no interior do qual buscamos o melhor argumento com base na sua melhor formulação. O direito não é um objeto que se compreenda de fora, a partir de um olhar posicionado em “lugar nenhum”. Compreendê-lo exige rigor, clareza e trabalho intensivo no trato com os conceitos.

Os conceitos de direito, justiça e moralidade se articulam numa rede de significados interdependentes. Neste sentido, existe uma conexão conceitual essencial entre a *moral* (enquanto conhecimento relativo a como devemos tratar os outros) e a *ética* (i.e, como devemos viver e conduzir nossas vidas). Ao meu ver neste ponto reside o equívoco ou os limites da recomendação weberiana para o ensino do direito. Isto porque o “valor de um valor” (seja ele moral ou jurídico) depende em alguma medida de sua finalidade ética.²⁸ É claro que uma tese filosófica como esta demanda justificação e não deve ser aceita *per se*. Contudo, ainda mais problemático e questionável é aceitar de barato e sem discussão, *a priori* e dogmaticamente, o argumento contrário, de que os domínios do saber que conferem sentido à vida não são dignos de serem discutidos, ensinados porquanto não são passíveis de objetividade, ou que não guardam conexão com o ensino do direito.²⁹ Há várias razões para o desdém e descrédito que tais questões inspiram dentro do pensamento jurídico acadêmico dominante. Uma das mais importantes talvez seja a desconfiança básica que nossa cultura cientificista e tecnológica tem com respeito a própria possibilidade de qualquer tipo de objetividade ou racionalidade acerca de questões deste tipo.

Problematizar esta convicção cética e propor a questão acerca de sua possibilidade é o primeiro passo para responder a pergunta sobre o sentido da vida *no* direito (ou para abandoná-la, após, reflexão, porquanto se viu como ela mesma era enganosa). O mais importante para o ensino

²⁸ Cfr. MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto, *Do xadrez à cortesia: Dworkin e a teoria do direito contemporânea*, São Paulo, Saraiva, 2013.

²⁹ Para um argumento completo sobre este ponto ver os trabalhos de Anthony Kronman, já citados e DWORKIN, Ronald, *Justice for hedgehogs*, Cambridge, USA: Harvard University Press, 2011.

jurídico num mundo globalizado é formular a questão e enfrentá-la, ao invés de dogmaticamente rejeitá-la ou ignorá-la, como é a prática dominante nas escolas de direito contemporâneas, inclusive naquelas reconhecidas como capazes de oferecer uma formação técnica de excelência aos seus alunos.

Oferecer um ensino jurídico capaz de formar operadores direito tecnicamente qualificados e bem treinados nos melhores hábitos intelectuais é certamente um ponto central para formar o jurista apto a lidar com as complexidades do mundo contemporâneo globalizado. Contudo, se quisermos formar juristas capazes de construir sentidos para suas vidas no direito e sua prática jurídica, é necessário recuperar algo que se vem se perdendo com a modernidade. Para formar juristas com espírito de estadistas (*statesman* de que nos fala Kronman) é necessário também preservar algo da sabedoria do passado. É vital enfrentarmos o desafio cético da perda do sentido da modernidade, mas não para acolher *sem mais* as conclusões cínicas, irônicas ou facilmente relativistas hoje dominantes nos cursos jurídicos. É necessário compreender que a faculdade de direito deve ser um centro de reflexão e produção de sentidos que nos são exigidos num mundo desencantado e dominado por um pensamento tecnológico.

John Stuart Mill uma vez afirmou que “O maior erro dos conservadores é escolherem muito mal o que conservar”. Um dos grandes erros potenciais do modernizadores do ensino jurídico consiste em escolher mal o que não conservar ou recuperar da experiência do passado. Os desafios impostos pela globalização ao ensino do direito requer que não sejamos conservadores e tampouco *modernizadores conservadores* ou relativistas apressados. A intenção de renovação do ensino jurídico engajado com um projeto transformador da realidade brasileira e articulado com os princípios morais e políticos que lhe servem de base exige um posicionamento filosófico diferenciado sobre o direito e também sobre a compreensão da própria atividade docente.

Penso que duas estratégias são importantes. Em primeiro lugar, é necessário incluir no ensino do direito uma discussão sistemática sobre o significado do direito e das profissões jurídicas num mundo globalizado. Em segundo lugar, é essencial discutir o significado das responsabilidades individuais e coletivas e natureza da ética produzidas pela globalização. Estas incluem questões relacionadas à ética profissional,

bioética, proteção ambiental, cidadania global, desigualdades regionais, acesso a informação e direitos, desigualdades, democracia, etc.

Quais podem ser os caminhos para enfrentar estes desafios? Acredito que há inúmeras estratégias possíveis para colocar em pauta a questão do sentido do próprio ensino do direito e de uma vida *no* direito. Um deles, útil e poderoso, consiste em trazer o tema para dentro dos cursos de maneira geral. Neste caso, este tipo de reflexão seria inserido transversalmente nas disciplinas do curso. Para tanto, é necessário examinar com cautela como estas questões podem ser incluídas na agenda das discussões de forma produtiva e estimulante. Pensar em caminhos mais concretos exigiria reflexão que foge do escopo e limites do presente texto.

Outra forma é através das disciplinas usualmente denominadas propedêuticas. O fato de serem disciplinas mais abertas e especulativas, contudo, não garante que possam cumprir a função reflexiva sobre o sentido de uma vida no direito, conforme apontei acima. Na verdade em muitos cursos de direito no Brasil estas disciplinas são apresentadas de forma doutrinária e com elevado grau de amadorismo. Penso que parte importante dos esforços ainda hoje frequentes no ensino destas acabam se resumindo à apresentação de informações genéricas e superficiais associadas a uma concepção antiquada do significado de humanidades. Com muita frequência tais conteúdos se resumem a uma introdução retórica e bacharelística dos autores clássicos (quase sempre estudados através de fontes secundárias ou manuais).

Como tenho dedicado grande parte de minhas atividades docentes a disciplinas propedêuticas, apresentarei a seguir algumas ideias e experiências que me parecem eficazes. Nos últimos anos tenho lecionado Ética Profissional, Teoria do Direito, Filosofia Política e Filosofia do Direito. Nestes cursos tenho buscado atingir dois objetivos básicos.

Por um lado, procuro oferecer aos alunos um treinamento para a leitura de textos conceitualmente complexos. Evito a estratégia tradicional de oferecer aos alunos muitos fragmentos de textos excessivamente diversificados num mesmo curso, que normalmente acaba por produzir um sobrevôo superficial sobre diversos autores e temas.³⁰

³⁰ Ver *O método de leitura estrutural (Textos em debate)*, de Ronaldo Porto Macedo Jr., Cap. I de MACEDO JR., Ronaldo Porto (org.), *Filosofia Política*, Atlas, 2008, também

Tenho optado pelo aprofundamento do estudo de textos que introduzam o aluno a um sistema de ideias e, deste modo, ofereçam ao mesmo tempo uma oportunidade para o exercício de leitura rigorosa de um texto teórico e um conjunto de conceitos que habilitem o aluno a pensar novos temas e dialogar com outros sistemas de ideias. Desta forma procuro também evitar o exercício *sofístico* da mera contraposição de argumentos contrários sem maior reflexão, apenas por paixão a polêmica e treinamento da “dialética” fácil e apressada. Um dos efeitos teóricos que este tipo de treinamento sofisticado costuma produzir no aluno de direito é a exacerbação de certo relativismo, que faz parecer toda ideia igualmente contestável e impassível de fundamentação.

A leitura analítica, humilde e rigorosa de textos teóricos clássicos é um dos antídotos contra a mente retórica ainda tão em voga nos cursos de direito, que muitas vezes se valem de novos repertórios teóricos apenas para continuar e preservar o bacharelismo retórico que marcou o ensino do direito no Brasil.³¹ É o que vemos ocorrer em muitos cursos nos quais as velhas citações doutrinárias de Carlos Maximiliano, Santi Romano ou Duguit são substituídas por referências a Habermas, Robert Alexy ou Ronald Dworkin, quase sempre lidos a partir de pequenos textos e sem profundidade.

A superação da *sofística jurídica* ainda forte nos cursos que adotam um modelo forma e tradicional que mencionei anteriormente, ainda que fundada no desenvolvimento de uma *tecnologia* de leitura e interpretação de textos, constitui-se num passo importante para desafiar o relativismo e ceticismo cada vez mais forte na prática jurídica e nos valores morais e políticos.³² A dialética fácil que mencionei usualmente é acompanha-

disponível in *Cadernos Direito GV*, nro. 16, mar/2007, disponível para download in <<http://www.direitogv.com.br/interna.aspx?PagId=HTKCNKI&IDCategory=4&IDSubCategory=84>> e MACEDO JR., Ronaldo Porto, “Como dar seminários sobre textos conceitualmente complexos”, in *Ensino do direito para um mundo em transformação* (2012): 95-146, disponível para online in <http://direitogv.fgv.br/sites/direitogv.fgv.br/files/arquivos/anexos/ensino_do_direito_para_um_mundo_em_transformacao.pdf> [Acessado em: 16-7-2013].

³¹ Cfr. VENÂNCIO FILHO, Alberto, *Das Arcadas do Bacharelismo*, 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1982 e ADORNO, Sérgio, *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998; FARIA, José Eduardo, *A Reforma do Ensino Jurídico*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1987.

³² Discuti a apresentei estes argumentos com mais detalhes nos indicados na nota 27 *supra*.

da de algum tipo de ceticismo moral ou cinismo. As escolas de direito tradicionais tendem a reforçar a ideia de que o treinamento jurídico constituiu-se exclusivamente numa habilidade tecnológica e prática a ser utilizada para a consecução de qualquer objetivo ou finalidade.

Por outro lado, busco introduzir temas e textos que tratem com questões substantivas que estimulem os alunos a refletir sobre a questão do sentido de uma vida no direito. É importante que a questão acerca dos fins, dos objetivos e dos sentidos das ações que devemos perseguir tanto para ter uma vida com sentido no direito, como também para responder a algum tipo de responsabilidade social ou política normalmente não seja vista como algo estranho ao ensino do direito. Para muitos, como mencionei anteriormente ao citar Max Weber, o direito não deveria se preocupar com elas. Elas seriam questões de cunho pessoal ou “ideológico” que não teriam espaço dentro da academia. Isto, porém, não é verdade.

Na medida em que a globalização afeta a maneira como os profissionais do direito se engajam no mercado de trabalho, ela atinge também as suas responsabilidades em relação às comunidades e países aos quais pertencem. Um dos desafios do ensino jurídico é enfrentar e elaborar respostas para estes desafios e novas responsabilidades. Afinal, os cursos jurídicos devem ampliar não apenas as capacidades analíticas e técnicas dos alunos, como também lhes ofereçam oportunidades para um debate sério sobre ideias relacionadas à moralidade, justiça e elaboração de políticas de ação.

Um exemplo poderá tornar a estratégia mais clara. Em minha experiência pessoal procuro, em cursos de ética e ética profissional, ao invés de insistir na leitura de autores clássicos (tema do qual me ocupo mais diretamente em cursos de Filosofia Política ou Filosofia do Direito), discuto temas de ética prática ou aplicada. Os temas podem variar conforme a temática que se quer privilegiar. Costumo tomar como referência o tratamento oferecido pelo utilitarismo (comumente vagamente aceito por profissionais e estudantes) e por outra visão contraposta sobre um mesmo tema moral e político. Com frequência tomo textos dos filósofos Peter Singer e Ronald Dworkin para desenvolver esta estratégia³³ e dis-

³³ A meu juízo dois bons livros e textos para sala de aula são *Ética Prática* (São Paulo, Martins Fontes, 2002) e *Um só Mundo: A Ética da Globalização* (São Paulo, Martins

cutir temas como aborto, eutanásia, ação afirmativa, pobreza, pornografia, liberdade de expressão, etc.

O contraste de concepções rivais sobre um mesmo tema aplicado oferece a grande oportunidade para uma discussão sobre ética normativa (e não apenas a ética convencional, usualmente objeto de cursos de sociologia ou história). O importante é permitir a reflexão e discussão sobre o sentido dos valores que temos (“*what we care about*”, como diria Harry Frankfurt)³⁴ e se é possível justificar a atribuição de certa universalizabilidade a eles. Apesar de temas como aborto, eutanásia, etc. serem de ética prática, a sua discussão também estimula os alunos a discutir questões de ética teórica ou metaética concernentes ao relativismo, ceticismo, etc.

Uma discussão substantiva e apoiada em argumentos e textos analíticos que lhe servem de base permite também o treinamento do estudante a se expressar e raciocinar sobre temas éticos e morais de forma mais objetiva e clara. Para estimular este esforço em meus cursos usualmente solicito aos alunos que apresentem um esquema conceitual analítico das ideias que vão discutir e as apresentem em, no máximo, doze minutos.

Em conclusão, penso eu os desafios impostos pela globalização ao ensino jurídico são múltiplos. Para enfrentá-los é necessário conhecer o seu próprio significado e seus diversos impactos no direito, no mundo e no próprio sentido do engajamento numa vida profissional ligada ao direito. A compreensão da globalização é uma tarefa que exige uma formação interdisciplinar com base na economia, política, moral análise institucional, nos planos nacional e internacional. É importante também destacar que a função das escolas de direito não deve se limitar a preparar técnica e tecnologicamente o profissional para bem desempenhar suas funções no mercado de trabalho. Além disto, elas devem também produzir reflexão sobre o próprio sentido do direito e da construção de

Fontes, 2004) de Peter Singer, e *Domínio da vida. Aborto, eutanásia e liberdades individuais* (São Paulo, Martins Fontes, 2003) e alguns textos de *Uma questão de princípio* (São Paulo, Martins Fontes, 2000) de Ronald Dworkin. Também os textos já referidos de Anthony Kronman são uteis para este fim.

³⁴ FRANKFURT, Harry G., *The Importance of What We Care About: Philosophical Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

uma vida no direito, num mundo globalizado. Este ponto tem sido negligenciado até mesmo pelo ensino jurídico que se afirma moderno e avançado. Se o ensino jurídico pretende evitar os vícios do conservadorismo, é vital saber preservar algumas lições do passado, em especial a reflexão sobre o seu sentido para aqueles que são seus destinatários. Aqui vale a lembrança de Stuart Mill sobre o erro dos conservadores em escolher muito mal o que preservar.

Fecha de recepción: 21-6-2014

Fecha de aceptación: 30-7-2014.

Tipos de contribuciones resultantes de la investigación jurídica: una guía práctica¹

MARTHA MINOW²

RESUMEN

La autora, Decana y Profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, presenta aquí una guía práctica en la que describe los diversos tipos de investigaciones jurídicas que existen y sus principales contribuciones.

PALABRAS CLAVE

Guía práctica - Investigaciones jurídicas - Resultados.

Archetypal legal scholarship: a field guide

ABSTRACT

In the current paper, the author, Dean and Professor at Harvard Law School, presents a field guide that describes the varieties of legal scholarship and its main contributions.

KEYWORDS

Field guide - Legal Scholarship - Contributions.

¹ Publicado originalmente como "Archetypal legal scholarship: a field guide", en *Journal of Legal Education*, vol. 63, nro. 1 (2013), pp. 65-69. Traducción a cargo de Celeste Salomé Novelli. Los editores agradecen la generosidad de la autora y los editores originales en permitir la traducción y reproducción del artículo.

² Dean, Jeremiah Smith, Jr. Professor, Harvard Law School.

Ha sido para mí un placer convertirme en una persona de referencia para aquellas personas que consideran la posibilidad de convertirse en profesores/as de Derecho. Aun así, no siempre ha sido fácil guiarlas en sus propios proyectos de investigación y reflexionar sobre cómo sus ideas se conectan con los diversos estudios legales. Un día decidí escribir una “guía práctica”, con el propósito de que tuviera una función similar a los manuales de aves que contienen imágenes y descripciones que auxilian a los avistadores, tanto principiantes como expertos. Luego de haber revisado y compartido la “guía”, ésta comenzó a ser difundida por vías informales y a circular por Internet. Consideré entonces que era tiempo de convertirla en una publicación oficial, y los editores del *Journal of Legal Education* apoyaron generosamente la propuesta. La explosión de investigaciones interdisciplinarias en derecho contribuye a la variedad de los estudios legales del mismo modo que el contraste en el tipo de razonamiento que se realiza al interior y por fuera de las facultades de derecho. Es en este lugar donde intentamos preparar a las personas para que puedan ejercer la práctica en las instituciones de manera eficaz y para que asuman los roles de críticos, reformadores de las instituciones y de juristas capaces de brindar explicaciones y de realizar un análisis en términos distintos a los de los actores que operan desde adentro de los sistemas legales. A continuación presento una guía práctica sobre los principales tipos de contribuciones que resultan de la investigación jurídica.

I. *Doctrinal “restatement”*,³ por ejemplo, Robert Clark, *Corporate Law*;⁴ Laurence Tribe, *Constitutional Law*,⁵ y Yoram Dinstejn, *War, Aggression and Self-defense*.⁶

- a) Organizan y reorganizan los casos en elementos, categorías y conceptos coherentes.
- b) Distinguen entre el derecho establecido y el derecho emergente.

³ N. de la T.: se trata de publicaciones que presentan en detalle el marco legal y teórico de un área determinada del Derecho.

⁴ CLARK, Robert Charles, *Corporate Law*, Aspen Publishers, 1986.

⁵ TRIBE, Laurence H., *American Constitutional Law*, 3ª ed., Foundation Press, 2000.

⁶ DINSTEIN, Yoram, *War, Aggression and Self-Defence*, 5ª ed., Cambridge University Press, 2000.

- c) Identifican las diferencias entre las prácticas mayoritarias y aquellas que son “preferibles” o “mejores”, idealmente incluyen alguna explicación sobre los criterios que deben ser utilizados.

II. *Reformulación de proyectos*, por ejemplo, Charles Reich, “The New Property”;⁷ L. L. Fuller y William R. Perdue, Jr., “Reliance Interest in Property”;⁸ Samuel D. Warren y Louis D. Brandeis, “The Right to Privacy”;⁹ Guido Calabresi y A. Douglas Melamed, “Property Rules, Liability Rules, and Inalienability: One View of the Cathedral”.¹⁰

- a) Reúnen más de una “línea” de casos sobre campos doctrinarios, categorías o desarrollos históricos, y demuestran por qué pertenecen a la misma familia de casos o presentan discrepancias injustificadas.
- b) Ofrecen un nuevo paradigma que permite reconocer el material pasado, presente y futuro.

III. *Análisis de las políticas públicas*, por ejemplo, Elizabeth Bartholet, *Nobody’s Children: Abuse and Neglect, Foster Drift, and the Alternative of Adoption*;¹¹ Jeff Sovern, “Opting in, Opting Out, or No Options At All: The Fight for Control of Personal Information”;¹² Russell Korobkin, “Bounded Rationality and Unconscionability: A Behavioral Approach to Policing Form Contracts”;¹³ Roderick Hills, Jr., “Is Federalism Good for Localism? The Localist Case for Federalist Regimes”; William W. Fisher III, *Promises to Keep: Technology, Law, and the Future of Entertainment*.¹⁴

⁷ REICH, Charles, “The New Property”, en 73 *Yale L. J.* 733 (1964).

⁸ FULLER, L. L. y William R. PERDUE JR., “Reliance Interest in Property”, en 46 *Yale L. J.* 52 (1936).

⁹ WARREN, Samuel D. y Louis D. BRANDEIS, “The Right to Privacy”, en 4 *Harv. L. Rev.* 193 (1890).

¹⁰ CALABRESI, Guido y A. Douglas MELAMED, “Property Rules, Liability Rules, and Inalienability: One View of the Cathedral”, en 85 *Harv. L. Rev.* 1089 (1972).

¹¹ BARTHOLET, Elizabeth, *Nobody’s Children: Abuse and Neglect, Foster Drift, and the Alternative of Adoption*, Beacon Press, 2000.

¹² SOVERN, Jeff, “Opting in, Opting Out, or No Options At All: The Fight for Control of Personal Information”, en 74 *Wash. L. Rev.* 1033 (1999).

¹³ KOROBKIN, Russell, “Bounded Rationality and Unconscionability: A Behavioral Approach to Policing Form Contracts”, en 70 *U. Chi. L. Rev.* 1203 (2003).

¹⁴ FISHER III, William W., *Promises to Keep: Technology, Law, and the Future of Entertainment*, 1ª ed., Stanford Law and Politics, 2004.

- a) Estructura tradicional: presentan el problema; buscan alternativas para su tratamiento; proponen un esquema o un método evaluativo y recomiendan cuál es la mejor solución.
- b) Atribuyen el problema anteriormente identificado a: la distancia entre el objetivo de la política pública y el mecanismo para su implementación; la existencia de un conflicto con otro objetivo que también se persigue; la falta de adecuación de las reglas o prácticas legales frente a las cambiantes circunstancias sociales, económicas, biológicas o técnicas; o la utilización de premisas erróneas como ha sido demostrado por la revisión histórica, el modelo económico, la investigación psicológica o las evidencias obtenidas en otras disciplinas.
- c) El estudio de la política pública no consiste meramente en un resumen: comprende un análisis objetivo del abanico de alternativas y de los criterios utilizados que resulta útil incluso para aquellas personas que no concuerdan con las premisas, la metodología o las conclusiones.

IV. *Puesta a prueba de presupuestos sobre la sociedad, la economía o los seres humanos que están ampliamente arraigados en el ámbito jurídico o cuyo contenido se asume como una derivación lógica de las fuentes legales*, por ejemplo, Robert Ellickson, *Order Without Law: How Neighbors Settle Disputes*;¹⁵ Robert H. Mnookin y Lewis Kornhauser, "Bargaining in the Shadow of the Law",¹⁶ Lucian Bebchuk y Alma Cohen, "The Costs of Entrenched Boards".¹⁷

- a) Toman una proposición que es usualmente presupuesta o que resulta familiar para los abogados y los teóricos del derecho.
- b) Llevan a cabo una investigación empírica sobre la validez de aquella proposición, o proceden a resumir y evaluar el trabajo empírico ya realizado por la comunidad científica, o inician la construcción de un modelo o presentan y aplican los modelos desarrollados previamente por otros.

¹⁵ ELLICKSON, Robert, *Order Without Law: How Neighbors Settle Disputes*, Harvard University Press, 1994.

¹⁶ MNOOKIN, Robert H. y LEWIS KORNHAUSER, "Bargaining in the Shadow of the Law", en 88 *Yale L. J.* 950 (1979).

¹⁷ BEBCHUK, Lucian y ALMA COHEN, "The Costs of Entrenched Boards", en 78 *J. Financial Economics* 409 (2005).

- c) Procesan los resultados de la investigación a los fines de ser divulgados al público vinculado con el Derecho.

V. *El estudio, la explicación y la evaluación de las instituciones legales, los sistemas y los actores institucionales*, por ejemplo, Abram Chayes, "The Role of the Judge in Public Law Litigation";¹⁸ Marc Galanter, "Why the 'Haves' Come out Ahead";¹⁹ Richard Lempert, "A Classic at 25: Reflections of Galanter's 'Haves' Article and Work It Has Inspired";²⁰ George L. Priest y Benjamin Klein, "The Selection of Disputes for Litigation";²¹ Judith Resnik, "Managerial Judges";²² Patricia Ewick y Susan Silbey, *The Common Place of Law: Stories From Everyday Life*;²³ David B. Wilkins y Mitu G. Gulati, "Reconceiving the Tournament of Lawyers: Tracking, Seeding, and Information Control in the Internal Labor Markets of Elite Law Firms".²⁴

- a) Ofrecen un análisis histórico, antropológico, sociológico o económico del comportamiento de los actores o de las instituciones legales, abordando su complejidad, la brecha existente entre la teoría y la práctica, sus dinámicas y sus distintos significados y efectos.
- b) Utilizan métodos y/o modelos empíricos o interpretativos.
- c) Proponen una evaluación normativa o una agenda de trabajo para profundizar la investigación en el futuro.

VI. *Estudios críticos*: por ejemplo, Duncan Kennedy, "Form and Substance in Private Law Adjudication";²⁵ Robert Cover, "Supreme Court,

¹⁸ CHAYES, Abram, "The Role of the Judge in Public Law Litigation", en 89 *Harv. L. Rev.* 1281 (1976).

¹⁹ GALANTER, Marc, "Why the 'Haves' Come out Ahead", en *Wis. L. Rev.* 1974.

²⁰ LEMPERT, Richard, "A Classic at 25: Reflections of Galanter's 'Haves' Article and Work It Has Inspired", en 33 *Law & Society Rev.* 1099 (1999).

²¹ PRIEST, George L. y Benjamin KLEIN, "The Selection of Disputes for Litigation", en 13 *J. Legal. Stud.* 1 (1984).

²² RESNIK, Judith, "Managerial Judges", en 96 *Harv. L. Rev.* 374 (1982).

²³ EWICK, Patricia y Susan SILBEY, *The Common Place of Law: Stories From Everyday Life*, 1ª ed., University of Chicago Press, 1998.

²⁴ WILKINS, David B. y Mitu G. GULATI, "Reconceiving the Tournament of Lawyers: Tracking, Seeding, and Information Control in the Internal Labor Markets of Elite Law Firms", en 84 *Va. L. Rev.* 1581 (1998).

²⁵ KENNEDY, Duncan, "Form and Substance in Private Law Adjudication", en 89 *Harv. L. Rev.* 1685 (1976).

1982 Term. Foreword: Nomos and Narrative”;²⁶ Kimberle Crenshaw, “Race, Reform, and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law”;²⁷ David Shapiro, *Federalism: A Dialogue*.²⁸

- a) Visibilizan presunciones implícitas, patrones o resultados, estructuras inconsistentes internamente u otras tensiones que se encuentran dentro de un ordenamiento jurídico, las prácticas legales o las instituciones.
- b) Subrayan las tensiones, contradicciones o paradojas que se apoyan en la normativa o en las prácticas legales; éstas a veces no son resueltas pero en cambio intentan vincularlas con las grandes dificultades psicológicas, sociales o filosóficas y los esfuerzos políticos o normativos.

VII. *Estudios históricos y comparativos*, por ejemplo, Mary Ann Glendon, *Abortion and Divorce in Western Law*;²⁹ Bruce H. Mann, *Republic of Debtors: Bankruptcy in the Age of American Independence*;³⁰ William Forbath, “The Shaping of the American Labor Movement”.³¹

- a) Ofrecen una detallada descripción de un período anterior o de regímenes jurídicos diferentes.
- b) Satisfacen los criterios de la Antropología o la Historia con relación al uso de las fuentes, la triangulación y su contextualización.
- c) Sugieren cómo este tipo de estudio alumbró las diferencias, las preferencias o las continuidades entre las prácticas nacionales contemporáneas.

²⁶ COVER, Robert M., “Supreme Court, 1982 Term. Foreword: Nomos and Narrative”, en 97 *Harv. L. Rev.* 1 (1984).

²⁷ CRENSHAW, Kimberle, “Race, Reform, and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law”, en 101 *Harv. L. Rev.* 1331 (1988).

²⁸ SHAPIRO, David, *Federalism: A Dialogue*, 1ª ed., Northwestern University Press, 1995.

²⁹ GLENDON, Mary Ann, *Abortion and Divorce in Western Law*, Harvard University Press, 1989.

³⁰ MANN, Bruce H., *Republic of Debtors: Bankruptcy in the Age of American Independence*, Harvard University Press, 2009.

³¹ FORBATH, William, “The Shaping of the American Labor Movement”, en 102 *Harv. L. Rev.* 1109 (1989).

VII. *Jurisprudencia, Filosofía del Derecho, y conexiones entre la Filosofía y el Derecho*, por ejemplo, Ronald Dworkin, "Law's Empire";³² Catharine MacKinnon, "Feminism, Marxism, Method, and the State: Toward Feminist Jurisprudence";³³ Richard A. Posner, "The Problematics of Moral and Legal Theory";³⁴ Seana Shiffrin, "Speech, Death, and Double Effect".³⁵

- a) Desarrollan o elaboran una teoría que trata de explicar de qué manera el Derecho en su conjunto o buena parte de él está interrelacionado.
- b) Trabajan con teorías alternativas.
- c) Demuestran la contribución de la teoría al rompecabezas conceptual o doctrinario o a la resolución de problemas prácticos.
- d) Presentan una perspectiva avanzada de la justicia o de aquello que las normas jurídicas deberían perseguir.

IX. *Combinaciones*, por ejemplo, Cass Sunstein, "Interest Groups in American Public Law";³⁶ Derrick Bell, Jr., "Brown vs. Board of Education and the Interest-Convergence Dilemma";³⁷ Lani Guinier, "The Triumph of Tokenism";³⁸ Frank H. Easterbrook y Daniel R. Fischel, "Voting in Corporate Law";³⁹ Ian Haney López, *White by Law: The Legal Construction of Race*.⁴⁰

Fecha de recepción: 18-4-2014.

Fecha de aceptación: 18-5-2014.

³² DWORKIN, Ronald, *Law's Empire*, Belknap Press of Harvard University Press, 1986.

³³ MACKINNON, Catharine, "Feminism, Marxism, Method, and the State: Toward Feminist Jurisprudence", en 8 *Signs* 635 (1983).

³⁴ POSNER, Richard A., *The Problematics of Moral and Legal Theory*, Belknap Press of Harvard University Press, 2002.

³⁵ SHIFFRIN, Seana, "Speech, Death, and Double Effect", en 78 *NYU Law Review* 1135 (2003).

³⁶ SUNSTEIN, Cass, "Interest Groups in American Public Law", en 38 *Stan. L. Rev.* 29 (1985).

³⁷ BELL JR., Derrick A., "Brown v. Board of Education and the Interest-Convergence Dilemma", en 93 *Harv. L. Rev.* 518 (1980).

³⁸ GUINIER, Lani, "The Triumph of Tokenism", en 89 *Mich. L. Rev.* 1077 (1991).

³⁹ EASTERBROOK Frank H. y DANIEL R. FISCHEL, "Voting in Corporate Law", en 26 *J. L & Econ.* 395 (1983).

⁴⁰ HANEY LÓPEZ, Ian, *White by Law: The Legal Construction of Race*, NYU Press, 1996, rev. ed. 2006.

Cuestiones retóricas: la maldad del derecho y de los juristas

*Una propuesta de transformación en el aprendizaje del derecho*¹

AURELIO DE PRADA GARCÍA²

Iuri operam daturum prius nosse oportet,
unde nomen iuris descendat. est autem a
iustitia appellatum: nam, ut eleganter Cel-
sus definit, ius est ars boni et aequi.

ULPIANO, Digesto 1, 1, 1.

Todo el mal nos viene de los togados.
A jury consists of twelve persons chosen
to decide who has the better lawyer.

R. FROST

RESUMEN

La equiparación del sentido de las expresiones “ciencias jurídicas” y “derecho” no deja de suscitar algunos problemas. Entre ellos, el de que con tal equiparación se hace imposible tanto el tratamiento de temas que cualquier aprendiz de jurista debería tener bien presentes, como la consideración peyorativa de los juristas y del propio derecho, o cuestiones que tradicionalmente han entrado en la docencia del derecho, como la retórica o la oratoria forense. En el presente trabajo se reivindica expre-

¹ Una primera versión de este trabajo, que forma parte del proyecto de investigación “Principio de no discriminación y nuevos derechos”, DER 2011-269033-JURI, fue presentada como comunicación al Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas, celebrado en Valencia del 11 al 13 de septiembre de 2013.

² Doctor en Derecho por la UCM. Profesor en la UCM, UNED, UB y actualmente Titular de Filosofía del Derecho en la URJC. Profesor Titular de Filosofía del Derecho, Universidad Rey Juan Carlos.

samente el tratamiento de tales temas y cuestiones en la docencia del derecho proponiendo algunos ejercicios que el autor viene utilizando al impartir Teoría y Filosofía del Derecho.

PALABRAS CLAVE

Derecho - Ciencias jurídicas - Maldad del derecho y de los juristas - Retórica - Enseñanza del derecho.

Rhetorical questions: the evilness of law and jurists

A proposal for changing Law Teaching

ABSTRACT

Making the meaning of the expressions “juridical sciences” and “Law” equal gives rise to some problems. Amongst them, the very fact that with that comparison it becomes impossible to deal with questions that any jurist’s apprentice should be aware of as the pejorative opinion about jurists and even Law that underlies all its history, and also with issues that have traditionally been included in Law teaching as rhetoric. In this paper we expressly defend the treatment of those matters in Law teaching by proposing some exercises that the author makes use of in the teaching of the subjects Theory and Philosophy of Law.

KEYWORDS

Law - Juridical sciences - Evilness of Law and jurists - Rhetoric - Law teaching.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, con base en la autonomía universitaria constitucionalmente consagrada y coincidiendo con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia), se ha ido extendiendo en la universidad española el uso de la expresión “ciencias jurídicas” para

denominar los tradicionales estudios de “derecho” con la consiguiente conversión de las “facultades de derecho” en “facultades de ciencias jurídicas”. Un uso, pues, que equipara el sentido de las expresiones “derecho” y “ciencias jurídicas”, y aceptado, al parecer, sin mayores problemas pero que no deja de plantear algunos interrogantes.

En efecto, con esa equiparación viene a defenderse implícitamente que el derecho es una ciencia y que, por tanto, su estudio es un estudio científico haciendo así de sus cultores “científicos” –siquiera sea sociales–,³ con toda la carga positiva que de la expresión “ciencia” se sigue. Ahora bien, ello no sólo choca frontalmente con algunos ataques famosos a la consideración del derecho como ciencia⁴ sino que también elimina de un plumazo otras posibles denominaciones, más o menos neutrales, con las que históricamente se ha calificado el derecho y su estudio: arte, técnica, prudencia... y también otras, no tan neutrales, como las de instrumento de dominación, explotación...

Más aún y en lo que aquí respecta, esa equiparación de sentido entre ambas expresiones parece hacer imposible, en la docencia y aprendizaje del derecho, el tratamiento de temas que tradicionalmente han entrado en ellas como la retórica o la oratoria forense, y de otros que cualquier aprendiz de jurista debería tener bien presentes, como la consideración peyorativa de los juristas y del propio derecho que subyace a toda su historia y que ciertamente no resultan del todo compatibles con la consideración del derecho como “ciencia”.

Así las cosas, en las páginas que siguen, tras analizar sucintamente las dificultades de tratar tales cuestiones desde la consideración de la expresión “derecho” como equivalente a “ciencias jurídicas” y la consiguiente consideración de los juristas como “científicos”, se reivindica expresamente el tratamiento de tales temas en la enseñanza del derecho proponiendo al respecto algunos ejercicios que el autor viene utilizando en la docencia tanto de la Teoría como de la Filosofía del Derecho.

³ A veces no exactamente pues, entre nosotros, en la universidad española, hay también “Facultades de ciencias jurídicas y sociales”, como en la URJC, defendiéndose, pues, implícitamente, que las ciencias jurídicas no entrarían dentro de las sociales.

⁴ Vid., por todos, KIRCHMANN, J. H. von, *Die Wertlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft*, Berlin, Rudolf Huafe Verlag, 1990.

2. CIENCIAS JURÍDICAS Y MALDAD DEL DERECHO Y DE LOS JURISTAS

Que la equiparación de sentido entre las expresiones “derecho” y “ciencias jurídicas” hace prácticamente imposible abordar la cuestión de la maldad del derecho y de los juristas es algo que no precisa de mayores explicaciones. En efecto, la connotación positiva del término “ciencia” y de los científicos, extendida al derecho y a los juristas, hace muy difícil, si es que no imposible, caracterizarlos de forma negativa, cosa que puede corroborarse inmediatamente con lo escaso –por no decir, inexistente– de la bibliografía actual referida al tema.⁵

Ahora bien, la consideración peyorativa o negativa del derecho resulta una constante histórica en nuestra cultura que podría ejemplificarse fácilmente desde uno de los pilares de dicha cultura como es el cristianismo, y ciertamente bastaría recordar, al respecto, la siguiente cita del Evangelio de S. Mateo:

“Habéis oído que se dijo: ojo por ojo, diente por diente. Pero yo os digo: No resistáis al mal, antes bien, al que te abofetee en la mejilla derecha ofrécele también la otra; al que quiera pleitear contigo para quitarte la túnica, déjale también el manto; al que te obligue a andar una milla, vete con él dos. A quien te pida da y al que desee que le prestes algo no le vuelvas la espalda”.⁶

Cita desde la que, ciertamente, resulta muy difícil no sólo equiparar al derecho con una ciencia, y a sus cultores con científicos, sino incluso justificar la existencia misma de jueces, abogados, fiscales... y del propio derecho.

Esa misma consideración peyorativa del derecho se sigue desde otra de las constantes históricas en el pensamiento occidental: el anarquismo –la defensa de una sociedad sin normas–⁷ y también desde el pensamiento comunista que, como es bien sabido, considera el derecho como una superestructura incompatible con la sociedad comunista, tanto en su for-

⁵ Dos excepciones relativamente recientes: CAPELLA, J. R., “Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas”, en *Materiales para la crítica de la Filosofía del Estado*, Barcelona, Fontanela, 1976, y LA TORRE, M., “Los juristas malos cristianos”, en *Derechos y libertades* 200, año 8, n. 12, pp. 72-108.

⁶ MATEO 5, 38-48.

⁷ Vid. RIVAYA, B., “Anarquismo y Derecho”, en *Revista de Estudios Políticos*, nro. 112, Madrid, 2001, pp. 77-108.

ma de ley como en su forma de derecho en general.⁸ Constantes históricas de nuevo difícilmente compatibles con la consideración del derecho como ciencia y la consiguiente conversión de las facultades de “derecho” en facultades de “ciencias jurídicas”.

Por lo demás, y como era de esperar desde lo anterior, la consideración peyorativa o negativa de los juristas es también una constante histórica en nuestra cultura que alcanza incluso mayor virulencia que la consideración negativa del propio derecho.⁹

En efecto, ya en la misma Roma puede apreciarse dicha consideración peyorativa de los juristas en el paso de la jurisprudencia pontifical a la laica hacia el 300 a. C., con el agradecimiento que el pueblo mostró a Gnaeus Flavius, un liberto que robó el libro en el que se recogían las acciones procesales entregándolo al pueblo, tal y como se relata en el texto de Pomponio recogido en el Digesto.¹⁰ Un hecho que, al parecer, no dejó de suscitar enconada resistencia entre los juristas-sacerdotes.¹¹

⁸ “...en la *Ideología alemana* escrita por Marx y Engels conjuntamente, no solamente es declarado incompatible con el comunismo el Derecho en forma de ley, sino el Derecho en general. Entre el Derecho y el comunismo existe una antítesis (*Gegegnatz*) aun cuando se presente en su forma más general como derecho del hombre”. FASSO, G., *Historia de la Filosofía del Derecho*, Madrid, Pirámide, 1979, p. 115.

⁹ He trabajado el tema en las siguientes publicaciones; *De Lenguaje y Poder: Sacerdotes y Letrados*, Madrid, La Balsa de la Medusa, n. 34, 1995, pp. 121-130 y “Teoría Comunicacional del Derecho y lenguaje de los juristas: Algunas consideraciones”, en ROBLES, G. y P. DE BARROS CARVALHO (coord.), *Teoria Comunicacional do Direito: Diálogo entre Brasil e Espanha*, São Paulo, Niese, setembro 2011, pp. 145-167.

¹⁰ “...Luego, derivadas de estas leyes, se formaron casi a un tiempo las acciones con las que los hombres pudieran pleitear entre sí; las cuales acciones, para que el pueblo no las practicara a su arbitrio, quisieron que fueran determinadas y solemnes, y esta parte del derecho se denomina ‘acciones de la ley’, es decir, acciones legítimas. Y así, casi en la misma época nacieron estos tres derechos a partir de la ley de las Doce Tablas: de ellas derivó el derecho civil y de ellas procedió la formación de las acciones de la ley. Pero la ciencia de la interpretación de estas leyes así como el conocimiento de las acciones se hallaban en el colegio de los pontífices, de los que se designaba uno que cada año atendiera a los pleitos privados. Y el pueblo se atuvo a esta costumbre durante casi cien años. Posteriormente, habiendo Apio Claudio reunido y puesto por escrito estas acciones, su escriba Gneo Flavio, hijo de un liberto entregó al pueblo el libro que había sustraído y hasta tal punto agradó al pueblo este regalo que le nombró tribuno de la plebe, senador y edil curul”, *Digesto* 1, 2, 9.

¹¹ “Cicerón insinúa que después de la publicación del calendario por Cneo Flavio, los pontífices redactaron las fórmulas procesales con el fin de tener todavía un secreto

Una consideración negativa de los juristas que, por lo demás, resulta especialmente virulenta en lo que respecta a los abogados, como puede apreciarse tanto en la propia glosa que acompaña a su patrón en países como Canadá o Estados Unidos, San Ivo (1253-1303), “abogado pero no ladrón, cosa admirable para el pueblo”:

“Sanctus Ivus erat brito, advocatus et non latro, res miranda populo”,¹²

cuanto en el anhelo de un mundo sin abogados que se desprende, por ejemplo, de la *Utopía* de Tomás Moro en la que los habitantes de la isla, los utópicos:

“Han suprimido por completo a los abogados, hábiles defensores de las causas y sagaces intérpretes de las leyes, pues la experiencia les ha enseñado que es preferible que cada cual defienda sus propios pleitos y exponga ante el juez lo que habría confiado a su abogado. De esta manera se evitan rodeos y se va derecho a la verdad, pues como el interesado se produce sin retórica alguna, pesa solícito el juez sus argumentos y protege a los ingenios sencillos contra las argucias de los intrigantes. En otras naciones es difícil observar normas semejantes, atendida la enorme abundancia de sus complicadísimas leyes”,¹³

como, en fin, en la famosa cita de Shakespeare de la segunda parte de Enrique VI: “*The first thing we do, let’s kill all the lawyers*”, o en la proclama de la España de Felipe V: “*Todo el mal nos viene de los togados*”,¹⁴ que encabeza estas líneas.

Una animadversión contra abogados en particular y juristas en general, que encontró su expresión más extrema en la Revolución Francesa con la supresión en 1793 de los centros de formación de juristas: las facultades de derecho.¹⁵ Supresión plenamente coherente con el propósito

que guardar”. Vid. GARCÍA GARRIDO, M. J. y F. EUGENIO, *Estudios de Derecho y Formación de Juristas*, Madrid, Dykinson, 1988, p. 38.

¹² DEL MORAL GARCÍA, A., Prólogo a APARISI MIRALLES, A., *Ética y deontología para juristas*, Pamplona, Eunsa, 2006, p. 21.

¹³ MORO, T., *Utopía*. En Moro, *Campanella, Bacon: Utopías del Renacimiento*, México, FCE, 1985, pp. 113 y 114.

¹⁴ CAPELLA, J. R., “Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas” cit., p. 66.

¹⁵ KOSCHAKER, P., *Europa y el Derecho Romano*, Madrid, Revista de Derecho Privado, 1955, p. 291.

expresado por Mirabeau de que el derecho debería “*ser más bien la lengua que tendría el pueblo si tuviese el hábito de expresar sus ideas, más que una ciencia que se proponga enseñarle*”,¹⁶ pero que, como es bien sabido, no duró demasiado pues los centros de formación de juristas: las facultades de derecho, fueron restablecidos en 1804,¹⁷ el mismo año de la publicación del *Code Napoleon*. Restablecimiento acompañado de una reivindicación expresa del carácter científico del derecho, de la jurisprudencia, tal y como refleja Portalis en su famoso *Discurso Preliminar*:

“En el estado de nuestras sociedades, harta fortuna es que la Jurisprudencia constituya una ciencia que pueda atraer al talento, lisonjear al amor propio y despertar la emulación. Por todo ello, una clase entera de hombres se dedica a tal ciencia, y esta clase, consagrada al estudio de las leyes, ofrece consejos y defensores a los ciudadanos que no pueden dirigirse y defenderse por sí mismos, y se convierte en algo así como el seminario de la magistratura”.¹⁸

Un restablecimiento, al parecer, definitivo pues, al margen de esporádicas proclamas –como el famoso “*Pas d’avocats*” durante la Comuna de París¹⁹ o sucesivas “revueltas contra el formalismo”–, en alguna de las cuales se incluían alusiones expresas a la figura de Gnaeus Flavius,²⁰ si bien no se pretendía luchar por un derecho libre, expresado en el lenguaje “normal”,²¹ sino por una ciencia del derecho,²² no se han producido, en nuestro ámbito cultural y hasta donde llega nuestro conocimiento,

¹⁶ GARCÍA DE ENTERRÍA, E., *La lengua de los derechos. La formación del Derecho Público europeo tras la Revolución Francesa*, Madrid, Alianza, 1994, p. 31.

¹⁷ KOSCHAKER, P., *Europa y el Derecho Romano* cit., p. 291.

¹⁸ PORTALIS, J. E. M., *Discurso preliminar del proyecto de Código Civil francés*, Valparaíso, Edeval, 1978, pp. 38 y 39.

¹⁹ CAPELLA, J. R., “Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas” cit., p. 66.

²⁰ H. Kantorowicz publicó, como es sabido, *Der Kampf um die Rechtswissenschaft*, precisamente bajo el seudónimo de Gnaeus Flavius.

²¹ “Die Regeln, die die Menschen selbst in ihrem Zusammenleben als für sich verbindlich beobachten, sind das lebende Recht...” EHRLICH, E., “Gesetz und lebendes Recht”, en *Recht und Leben. Gesammelte Schriften zur Rechtstatsachenforschung und zur Freiheitslehre*, ed. de M. Rehbinder, Berlín, Duncker & Humblot, 1967, p. 233.

²² El título de la obra de Kantorowicz no es *Der Kampf um das freie Recht*, “La lucha por el derecho libre”, como cabría esperar desde el propio rótulo del movimiento en

más reivindicaciones expresas de cierre de las facultades de derecho que, por el contrario y como se ha visto, se van convirtiendo –al menos en España–, paulatinamente, en facultades de “ciencias jurídicas”, con la connotación positiva que ello conlleva.

Ahora bien, ello no implica, en absoluto, que hayan cesado las inyectivas contra los juristas, incluso en nuestros días, tanto en el ámbito anglosajón, como se sigue de la cita que figura al principio de estas líneas acerca de la “auténtica” función del jurado: *to decide who has the better lawyer*, o afirmaciones de parecido tenor: “*That whether you’re an honest man or whether you’re a thief, depends on whose solicitor has given me my brief*”,²³ como en el ámbito continental, entre nosotros:

“La imagen del jurista que maneja las leyes a su antojo para que se acomoden a sus intereses, sin freno para manipularlas, puede haber sido objeto de caricaturización o exageración pero responde a una cierta realidad, a una percepción social cronificada, más o menos matizada o matizable y desde luego muy simplificadora pero con fundamento real”.²⁴

Así las cosas, dada la persistencia histórica de la consideración peyorativa del derecho y de los juristas, parece oportuno que el aprendizaje de jurista no sólo tenga presente la famosa consideración de Ulpiano que encabeza estas líneas:

“Conviene que el que ha de darse al estudio del derecho, conozca en primer lugar de dónde viene la palabra *ius*. Llámase así de *iustitia* pues, como elegantemente lo define Celso, el derecho es el arte de lo bueno y de lo justo”,²⁵

sino que también le conviene tener presente que el derecho y los juristas –especialmente los abogados– han sido, y siguen siendo, considerados también negativamente. Un tema que, hasta donde llega nuestro conocimiento, no se ha incluido –al menos en España– en los planes de es-

que se inserta, *Freirechtsbewegung*, “Movimiento del derecho libre”, sino *Der Kampf um die Rechtswissenschaft*, “La lucha por la ciencia del derecho”.

²³ W. S. GILBERT, cit. en RIVLIN, G., *Understanding the Law*, Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 85.

²⁴ DEL MORAL GARCÍA, A., *Prólogo* cit., p. 21.

²⁵ Digesto 1, 1, 1, Ulpiano.

tudios ni siquiera cuando las facultades de derecho se consideraban unánimemente de eso, de derecho, y no de ciencias jurídicas, y que sólo ha sido tratado puntualmente, en virtud de la libertad de cátedra, por algún autor del que, ciertamente, en este punto, nos sentimos deudores.²⁶

Desde luego, al aprendiz de jurista le conviene tener presente tal cuestión a la hora de comenzar su formación, al principio de sus estudios, para lo cual ciertamente parece idónea una asignatura generalista como la Teoría del Derecho, situada en España en el primer año del grado, pero también, y sobre todo, le conviene volver sobre el asunto al final de su aprendizaje, inmediatamente antes de incorporarse al mercado laboral y empezar con el desempeño profesional, para lo cual parece asimismo idónea la otra asignatura generalista: la Filosofía del Derecho, situada en España en el último año de grado.

3. RETÓRICA Y CIENCIAS JURÍDICAS

Si la equiparación de sentido de los términos “derecho” y “ciencias jurídicas”, con la consiguiente conversión de las “facultades de derecho” en “facultades de ciencias jurídicas”, hace difícil el tratamiento de la cuestión de la maldad del derecho y de los juristas por la connotación positiva que el término “ciencia” conlleva, mucho más difícil aún resulta el estudio de la retórica, de la oratoria, desde esa misma equiparación.

Y, en efecto, no ya el estudio sino la mera mención de la retórica parece completamente fuera de lugar en una facultad de “ciencias jurídicas”, dado que la retórica es un arte dirigido a la persuasión mientras que la ciencia trata de la verificación de hipótesis, del conocimiento por medio de la experimentación o la deducción..., de modo que, ciertamente, la retórica no sería digna de “respeto alguno”, tal y como expresó lapidariamente Kant en su *Crítica del Juicio*:

“...la oratoria (*ars oratoria*) como arte de emplear las debilidades de los hombres al servicio de las propias intenciones (sean éstas todo lo bien pensadas, todo lo buenas realmente que se quieran) no es digna de ningún respeto”,²⁷

²⁶ Así, CAPELLA, J. R., “Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas” cit., que apareció hace casi cuarenta años, en 1976.

²⁷ KANT, *Crítica del juicio*, & 53, n. 1, México, Editora Nacional, 1975, p. 398.

concluyendo que no sería aconsejable ni siquiera para las salas de justicia:

“La oratoria, entendiendo por ella el arte de persuadir, es decir, de imponerse por la bella apariencia (como *ars oratoria*) y no el mero hablar bien (elocuencia y estilo), es una dialéctica que toma de la poesía sólo lo que es necesario para seducir, en provecho del orador, a los espíritus antes del juicio y arrebatarles su libertad; así pues no puede aconsejarse ni para las salas de justicia ni para las cátedras sagradas, pues, cuando se trata de leyes civiles, del derecho de una persona o de duradera enseñanza y determinación de los espíritus para un exacto conocimiento y una concienzuda observancia del deber, es indigno de un negocio tan importante el dejar de ver la menor traza de exuberancia en el ingenio y en la imaginación, y más aún de ese arte de convencer y de seducir por el provecho de alguien”.²⁸

Ahora bien, fue precisamente en las salas de justicia, con propósito forense, como nació la retórica:

“Siracusa, primeros decenios del siglo V a. C.: dos tiranos, Gelón y su sucesor Gerón I, llevan a cabo expropiaciones masivas de terrenos para distribuir lotes a soldados mercenarios. Cuando en el 467 a. C. una insurrección derroca a la tiranía, comienza una larga serie de procesos para reclamar las propiedades confiscadas. Con una inclinación natural a la argumentación y a los enfrentamientos judiciales (...) los litigantes sabían atacar y defender con una eficacia y precisión instintivas. Sólo faltaba proveerles de un método y de una técnica codificados, y es ésta la tarea que habría llevado a cabo Córax, ya en actividad en tiempos de la tiranía, y su discípulo Tisias, considerados por ello, según una tradición muy difundida, como los fundadores de la retórica”,²⁹

que desde entonces está, al parecer, indisolublemente ligada al oficio del abogado:

“...el ejercicio de la abogacía pasa por el uso persuasivo de la palabra, por lo que desde hace muchos siglos se llama retórica”.³⁰

²⁸ *Ibíd.*, pp. 396 y 397.

²⁹ MORTARA GARABELLI, B., *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra, 2000, p. 18.

³⁰ LA TORRE, M., “Abogacía y retórica. Entre teoría del derecho y deontología forense”, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, t. XXV, 2008-2009.

Así las cosas, no es de extrañar que uno de los principales motivos de rechazo a los juristas, en general, y a los abogados, en particular, haya sido precisamente su capacidad retórica, su capacidad oratoria, persuasiva, como, sin ir más lejos, vimos más arriba a propósito de la *Utopía* de Tomás Moro, en la que se suprimían los abogados precisamente para que el interesado se explicase “sin retórica alguna”.³¹

Y tampoco es de extrañar que, al igual que con los abogados y juristas, haya sido una constante histórica la pretensión de acabar con la retórica, si bien, al igual que los juristas en general y los abogados en particular, ha renacido de sus propias cenizas hasta llegar a ser aceptada, hoy por hoy, de forma generalizada, si bien con las mismas reticencias que juristas en general y abogados en particular siguen sufriendo, como señalábamos al final del apartado anterior:

“La fortuna de la retórica, bien como concepto, bien como simple término, ha sido y sigue siendo tan voluble e inestable que extraña que después de haber sido anunciada muchas veces su muerte, siempre haya vuelto a resucitar resplandeciente como fénix de las cenizas. A pesar de todo, para muchos, el término ‘retórica’ todavía despierta asociaciones peyorativas y es utilizado como sinónimo de engaño, demagogia, palabrería que recubre fraudulentamente la vacuidad de los mensajes. Lamentablemente no le faltan razones a los cautos y a los denunciadores porque el instrumental de la retórica también se ha utilizado desde sus principios para manipular y engañar al público; y basta seguir con un poco de atención ciertos discursos políticos, periodísticos y publicitarios actuales para darse cuenta de que no se ha perdido la costumbre. Para otros, sin embargo, la retórica era y sigue siendo el arte del buen decir, destreza y disciplina de la que se echa mano para comunicar y convencer eficaz y responsablemente en los más diversos ámbitos, como el jurídico, la predicación, la enseñanza, la publicidad, la política, la literatura; incluso se propone en ocasiones la creación de una polivalente ‘retórica general’ que abarcaría todos los ámbitos de comunicación y creación”.³²

Con todo ello y al igual que en el caso del derecho, de los juristas en general y los abogados en particular, conviene que el que haya de

³¹ Vid. *supra* n. 12.

³² SPANG, K., *Persuasión. Fundamentos de retórica*, Pamplona, Eunsa, 2005, p. 13.

darse al estudio del derecho –de las ciencias jurídicas, si se quiere– tenga conocimiento en algún momento de un arte que ha sido considerado indisolublemente ligado al oficio del abogado y que ha sufrido las mismas consideraciones peyorativas que éste. Un tema que, de nuevo y hasta donde llega nuestro conocimiento, no se ha incluido en los planes de estudios de la universidad española ni siquiera cuando las facultades de derecho se consideraban unánimemente de eso, de derecho, y no de ciencias jurídicas, y ello por mucho el tema sea susceptible de ser tratado en diversas disciplinas jurídicas.

Desde luego y de nuevo, al futuro jurista le conviene tenerlo presente a la hora de comenzar su formación, al principio de sus estudios, para lo cual ciertamente parece idónea una asignatura generalista como la Teoría del Derecho, situada en España en el primer año del grado, como ya se señaló; pero también, y sobre todo, le conviene volver sobre el asunto al final de su aprendizaje, inmediatamente antes de incorporarse al mercado laboral y empezar con el desempeño profesional, para lo cual parece asimismo idónea la otra asignatura generalista, la Filosofía del Derecho, situada en España en el último año de grado, como asimismo se señaló.

4. UNA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

Una vez demostrada la conveniencia de tratar tanto el tema de la maldad del derecho y de los juristas como el de la retórica en el primer y último curso del grado de derecho, la propuesta que aquí se defiende es la de tratar conjuntamente ambos temas, esto es, convertir en cuestiones retóricas la maldad del derecho y de los juristas y ello tanto al principio de los estudios del futuro jurista, en la asignatura Teoría del Derecho, como al final de los mismos, inmediatamente antes de empezar el ejercicio profesional, en la asignatura Filosofía del Derecho.

Lo cual, en nuestra opinión, supone una transformación en el aprendizaje del derecho no sólo por incorporar decididamente la retórica –en los términos vistos y por mucho que quepa en otras disciplinas jurídicas–, sino, y sobre todo, por incluir en dicho aprendizaje la consideración peyorativa del derecho y de los juristas como uno de sus motivos centrales.

Una transformación, en el aprendizaje del derecho, activa, por lo demás, toda vez que, siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia), se utiliza una metodología en la que han de ser los propios aprendices de juristas, los propios estudiantes de “ciencias jurídicas” –o de “derecho”, si se prefiere–, quienes a partir de datos e instrucciones básicas aportados por el profesor en primer curso, en Teoría del Derecho, y a partir de su propia experiencia discente así como de sus expectativas en el último curso, en Filosofía del Derecho, tienen que poner de su parte para la realización de los ejercicios que al respecto se les proponen deduciendo las conclusiones pertinentes.

Así las cosas, y en lo que respecta al momento inicial de su formación, uno de los primeros días de clase de Teoría del Derecho –si es que no el primero, dado que la cuestión de la maldad de los juristas y del derecho es un tema a tratar de modo cuasi preliminar–, dentro de un ejercicio más amplio en el que previamente se les pide que definan el derecho y si ha de ser considerado arte, ciencia, técnica, prudencia..., se plantean ambas cuestiones de forma conjunta, del modo que se explica a continuación.

Primero, se procede a una caracterización mínima del arte retórico de forma práctica, esto es, exponiendo las principales partes de un discurso retórico: introducción/exordio, desarrollo/argumentación y conclusiones, así como alguno de los recursos retóricos básicos: captar la atención del auditorio, atraer su simpatía hacia el orador (*captatio benevolentiae*), uso de exclamaciones, interrogaciones, imprecaciones...

Una vez explicado lo anterior, se les comunica que van a aplicarlo inmediatamente realizando un ejercicio retórico. Al respecto se les advierte que, si bien van a hacerlo por escrito, se trata de hacerlo como si fuera a ser dicho, expuesto, declamado ante un auditorio, por lo que conviene trabajar primero en un borrador con el esquema básico y luego ir puliendo dicho borrador, de forma que el ejercicio, aunque escrito, acabe siendo un ejercicio dicho, expuesto, declamado ante un público al que se intenta convencer.

Tras lo anterior, se plantea la cuestión retórica a tratar que es precisamente la de la maldad del derecho y de los juristas, para lo cual se les facilita algunas de las citas a las que se ha hecho alusión en estas

páginas: *"Sanctus Iovis erat brito, advocatus et non latro, res miranda populo", "Pas d'avocats", "Todo el mal nos viene de los togados"...*, especificándoles que tienen que tratar de convencer, de persuadir a sus compañeros, al resto de los estudiantes de la clase, de que, efectivamente, tales afirmaciones son correctas, aportando los argumentos que consideren oportunos y derivando las conclusiones pertinentes.

La experiencia docente de quien escribe le ha llevado a constatar que, contra lo que pudiera esperarse y bien sea por la novedad del ejercicio, bien sea por plantearse uno de los primeros días de clase, los estudiantes no suelen tener reticencias a la hora de realizarlo sino todo lo contrario, utilizando además para ello mucho más tiempo del que en principio se les otorga (media hora, tres cuartos) por lo que suelen demandar tiempo adicional.

Bien es cierto que, en ocasiones, algunos estudiantes sí se muestran renuentes a la realización del ejercicio pues, en último término, no deja de ser un ataque contra ellos mismos, contra la materia que voluntariamente han elegido cursar. Objeción a la que quien suscribe responde aduciendo que una de las habilidades básicas de los juristas en general y los abogados en particular es la argumentativa, la capacidad de argumentar a favor y en contra. Una habilidad que irán aprendiendo a lo largo del grado y, por tanto, también en Teoría y Filosofía del Derecho, siendo uno de los mejores modos de comenzar a adquirir esa habilidad el de imaginar qué argumentos podrían utilizarse en contra de los juristas y del derecho, dado que, en cuanto estudiantes de derecho, están involucrados en la cuestión.

Por lo demás, el ejercicio no acaba ahí, sino que, como resulta fácilmente previsible a partir de las referencias a la capacidad argumentativa de los juristas que se acaban de hacer, una vez concluida la realización de esta primera cuestión retórica, se procede a la realización de la contraria. Esto es, siguiendo el mismo esquema y haciendo uso de los recursos retóricos que se les ha dado, tienen que proceder a continuación al ejercicio opuesto, es decir, a rebatir ante el mismo auditorio la argumentación que acaban de realizar contra el derecho y los juristas, procediendo a su defensa y contraargumentando, como si fueran otra persona, los argumentos que acaban de utilizar en el ejercicio previo.

Ni qué decir tiene que en este punto además de todos los recursos retóricos a los que ya se hizo mención al ilustrar la primera parte del ejercicio, se les da asimismo la posibilidad de utilizar argumentos *ad hominem*, pues, si bien se les advierte que son los más débiles y que su utilización no es aconsejable en prácticamente ninguna circunstancia, habida cuenta de que en este caso son la misma persona –fiscal y abogado defensor, por así decirlo– pueden utilizarlos si les parece oportuno.

La experiencia de quien suscribe le lleva de nuevo a constatar que, bien sea por la novedad del ejercicio, bien sea por plantearse uno de los primeros días de clase, los estudiantes no tienen inconveniente alguno, sino todo lo contrario, en la realización de este contraejercicio –utilización de argumentos *ad hominem* incluida–, demandando asimismo más tiempo del previamente concedido (otra media hora, tres cuartos).

Como puede seguirse fácilmente de todo lo expuesto hasta aquí, la realización de los dos ejercicios anteriores no se agota en sí misma, sino que, por una parte, prosigue inmediatamente en la propia asignatura Teoría del Derecho, en el momento inicial de la formación del futuro jurista y, por otra, se prolonga implícitamente durante todo el grado –de forma latente, por así decirlo–, hasta volver a hacerse explícita en los ejercicios planteados en Filosofía del Derecho, a los que después nos referiremos.

En lo que toca a la continuación inmediata, en la propia impartición de la asignatura Teoría del Derecho, los mejores ejercicios desde una y otra postura –a favor y en contra de la maldad del derecho y de los juristas– son seleccionados por el profesor para su posterior lectura-exposición y análisis en clase en vista de extraer las conclusiones pertinentes. Por los “mejores ejercicios” se entiende aquellos que lo son tanto desde un punto de vista estrictamente retórico: los que cumplen mejor con los requisitos de captar la atención, *captatio benevolentiae*, como desde el punto de vista argumentativo: los que recogen el mayor número de argumentos y contraargumentos en relación con la maldad del derecho y de los juristas.

En cuanto a las conclusiones a extraer, no parece preciso insistir en que el profesor no las cierra en absoluto sino todo lo contrario, pues se deja al criterio de los alumnos –de todos y cada uno de ellos– el derivar

las conclusiones pertinentes habida cuenta de que el tema les afecta directamente y son ellos quienes tienen que llegar a ellas no sólo en ese preciso momento sino a lo largo de todo el semestre. Y es que a lo largo de toda la impartición de la asignatura Teoría del Derecho se vuelve esporádicamente sobre las cuestiones de la maldad del derecho y de los juristas, dejándolas finalmente abiertas con el propósito explícito de volver a plantearlas en la asignatura con la que se cierra su formación, en Filosofía del Derecho.

Con todo lo cual, la transformación en el aprendizaje del derecho que aquí se propone viene a impregnar, siquiera sea de forma latente y por así decirlo, todo el grado de derecho, toda la formación del futuro jurista hasta llegar al momento final del aprendizaje, el último curso de grado, en el que de nuevo se plantea explícitamente la cuestión de la maldad del derecho y de los juristas, ahora en la asignatura Filosofía del Derecho y de forma acorde al momento final de su formación.

En efecto, en Filosofía del Derecho, la cuestión no se plantea de forma general, como en Teoría del Derecho, sino en concreto, desde la formación que ya han adquirido durante el grado y teniendo en cuenta que están a punto de comenzar su desempeño profesional en alguna de las múltiples salidas que el grado ofrece: abogado, fiscal, juez, procurador, notario, registrador, inspector de Hacienda, inspector de trabajo...

Así las cosas, bien individualmente, bien en grupos reducidos (dependiendo del número de alumnos matriculados), los estudiantes han de hacer un trabajo sobre esas diversas salidas profesionales. Trabajo que ha de incluir tanto una descripción de la profesión en concreto (código deontológico incluido) cuanto una justificación de la necesidad de existencia de dicha profesión, y que ha de ser expuesto y defendido retóricamente ante el resto de la clase, y ello ya no leyendo el ejercicio como en Teoría del Derecho, sino de viva voz, como si de un auténtico alegato en defensa de la profesión se tratase.

Tras lo expuesto hasta aquí no parece preciso insistir en que el resto de la clase está obligado a objetar las exposiciones, con independencia de que esté o no de acuerdo con ellas. Objetarlas tanto desde un punto de vista formal –el uso efectuado de la retórica– como material –la jus-

tificación de la existencia de esa profesión en concreto-, y ello, bien voluntariamente, lo que redundaría en una posible mayor calificación final para el estudiante en cuestión, bien de forma “obligada”, pudiendo ser cualquiera de los estudiantes presentes en el aula “amablemente invitado” por el profesor a proceder a ello.

Tampoco parece preciso insistir en que, una vez más, las conclusiones no se cierran por parte del profesor sino que quedan al arbitrio de los estudiantes –ya inmediatos juristas–, con lo que, paradójicamente, la cuestión de la maldad del derecho y los juristas –su pretendido carácter científico– no queda en absoluto resuelta sino que, por así decirlo, seguirá presente en su desempeño profesional.

La experiencia de quien suscribe le lleva a hacer constar expresamente tanto el interés que los estudiantes muestran en la propia descripción de cada una de las profesiones que se exponen, cuanto su habilidad en atacarlas y defenderlas, su habilidad a la hora de argumentar y contraargumentar, cuanto en fin y sobre todo, el hecho –paradójico, si se quiere– de que no requieren conclusiones definitivas al respecto por parte del profesor. Constataciones en las que, de nuevo por razones de espacio, no cabe entrar aquí con mayor detalle.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: DERECHO Y CIENCIAS JURÍDICAS

Ahora bien, y por mucho que no quepa entrar en mayores detalles, sí resulta obligado señalar que los anteriores ejercicios se enmarcan dentro de una Teoría del Derecho y Filosofía del Derecho que asumen, tratando de explicarlo, el hecho de que

“La ambigüedad o la ‘doble’ parece ser una cualidad o un vicio que aflige *ab origine* la entera experiencia jurídica (...) Tal ambigüedad no puede no reflejarse en sujetos que del derecho hacen un oficio o una profesión”.³³

Dicho en otros términos, los ejercicios a los que aquí se ha aludido se enmarcan en un presupuesto metodológico general según el cual no cabe reducir el derecho a las ciencias jurídicas ni tampoco, en conse-

³³ LA TORRE, M., “Abogacía y retórica. Entre teoría del derecho y deontología forense” cit., pp. 19 y 20.

cuencia, cabe una transformación, sin más ni más, de las “facultades de derecho” en “facultades de ciencias jurídicas” como viene ocurriendo en la universidad española en los últimos tiempos. La experiencia jurídica, en nuestra opinión, es ambigua, doble, y la Teoría y la Filosofía del Derecho han de asumir y explicar esa ambigüedad. Una explicación que, desde luego, va más allá del propósito asignado a estas líneas.³⁴

Fecha de recepción: 30-10-2013.

Fecha de aceptación: 15-1-2014.

³⁴ He defendido la ambigüedad del concepto de derecho en “Pirámides y redes: El concepto de derecho”, en *Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, n. 14, Madrid, 1999, pp. 171-197.

Estudios e investigaciones

La cuestión de la autoridad en el proceso formativo de estudiantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas. Desafíos de la formación docente universitaria

MARCELA ANDREOZZI, MARÍA BEATRIZ GRECO
y SANDRA NICASTRO

RESUMEN

Este artículo plantea los principales ejes de análisis y primeras hipótesis del proyecto UBACyT “La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en el proceso formativo”, llevado adelante por el equipo de cátedra de la materia Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Incluye la perspectiva teórica desde la cual se piensa el objeto de investigación, referido a los problemas que plantea la construcción de la autoridad pedagógica, en el marco de procesos formativos que promueven giros y desplazamientos en el plano identitario. Se exponen también algunas ideas e hipótesis de trabajo, que orientan el análisis del material de entrevistas que la investigación está produciendo, haciendo foco en las operaciones que parecerían movilizarse en el tiempo de formación que el profesorado habilita y desde las cuales los estudiantes organizan sus propios relatos sobre la formación.

PALABRAS CLAVE

Formación docente universitaria - Autoridad - Identidad profesional.

The authority matter in the training process of students in the Teaching Course of Legal Sciences. Challenges at the university level of teacher training

ABSTRACT

This article argues the main themes of analysis and the first hypotheses of the UBACyT project entitled “The University teacher training as a space that gives shape to professional identity: the authority matter in the training process”. This project has been developed by the teaching staff of the lecture “Organizational and administrative aspects of education in Argentina”, which is part of the curricula of the Teaching Course of Legal Sciences at the School of Law of the University of Buenos Aires. This paper also includes the theoretical perspective from which the object of study is analysed. This is referred to the problems posed by the construction of pedagogical authority in the context of formative processes that promote many twists and turns in the identity level. Finally we present some ideas and hypotheses that guide the analysis of the interviews within the project. These are focused on the process of several changes encouraged through the Pedagogy that seem to move over the formation time enabled by the Teaching Course and from which the students organize the stories of their own training experience.

KEYWORDS

University teacher training - Authority - Professional identity.

El presente artículo se propone plantear los principales ejes de análisis y primeras hipótesis del proyecto Ubacyt “La formación docente universitaria como espacio de configuración de la identidad profesional: la cuestión de la autoridad en el proceso formativo”, que lleva adelante el equipo de cátedra de la materia Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina, del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

A. LOS ESTUDIOS SOBRE LA AUTORIDAD EN EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS DIFERENCIADAS

Los estudios e investigaciones actuales acerca de la autoridad en educación dan cuenta, fundamentalmente, de la preocupación por lo que se denomina su crisis. Sea en forma directa o indirecta, teniendo como eje central a la cuestión de la autoridad o bien tomándola como uno de los conceptos que intervienen en las reflexiones sobre educación, la autoridad parece ser con frecuencia analizada y estudiada como un valor en decadencia, una pérdida irremediable o un lugar vacante que pone en riesgo la posibilidad misma de educar. Este conjunto de estudios se sustentan en el análisis de situaciones y testimonios de actores educativos que focalizan en emergentes donde la lógica escolar se ve fuertemente conmovida, fundamentalmente en cuanto a las relaciones jerárquicas que las organizaciones educativas modernas suponen, entre sujetos: profesores y alumnos, directivos o profesores y padres, y entre sujetos y conocimiento.

Sin embargo, la constatación de que la autoridad del educador “ya no es lo que era” no necesariamente conduce a confirmar una desaparición irremediable, invalidante de toda posibilidad de educar o formar. Diversos análisis recuperan una perspectiva histórico-filosófica que permite situar a las relaciones de autoridad inscriptas en contextos político-institucionales determinados, otorgando legitimación y sostén desde un proyecto político-social,¹ “tocando” la experiencia de los sujetos aunque no reduciendo el análisis a la sola dimensión individual o interindividual.

De tal modo, estos estudios desplazan la perspectiva de análisis desde la decadencia y pérdida de un lugar antes central a la hora de educar o formar hacia una lectura de las transformaciones históricas, sociales, sub-

¹ DUSSEL, Inés, “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en BRASLAVSKY, Cecilia, Inés DUSSEL y Paula SCALITER (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2001. FRIGERIO, Graciela, *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002. LEWKOWICZ, Ignacio, *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, Paidós, 2004. BIRGIN, Alejandra, “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en TERIGI, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación Osde-Siglo Veintiuno, 2006. GRECO, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens, 2007. NICASTRO, Sandra y María Beatriz GRECO, *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.

jetivas y políticas que enmarcan un movimiento en el modo de concebir las relaciones de autoridad. Se abren de esta manera interrogantes acerca de las significaciones que entraña la autoridad en un sentido general y en su vínculo con la educación, la enseñanza y el aprendizaje en instituciones escolares y sobre las posibilidades de pensarla de otro modo diferente al “dominio-obediencia”, al igual que su ejercicio. Se pasa así de la pregunta por la permanencia o no de la autoridad en un sentido único a la pregunta por las condiciones de posibilidad de relaciones de autoridad bajo formas diversas, plurales, democráticas, participativas, sin que ello implique una pérdida de asimetría y diferencia de posiciones.

En el primer grupo de investigaciones, las perspectivas críticas centradas en la pérdida del reconocimiento y legitimidad de la autoridad señalan el “deterioro de la autoridad”, su debilitamiento o declinación,² su ausencia,³ o ponen énfasis en tematizar la violencia y los conflictos en los más diversos contextos escolares o formativos⁴ como un efecto de dicha pérdida. Su fundamental interés reside en que profundizan un fenómeno que da cuenta de la experiencia educativa/formativa misma en tiempos actuales, en un sentido descriptivo. Sin embargo, sus análisis parecieran no abandonar la idea de que la autoridad sólo puede ser comprendida en un sentido jerárquico, naturalizando una legitimidad como requisito dado “de por sí” en el marco de una relación intersubjetiva cuyo contexto histórico queda desdibujado, en tanto condición productora. Asimismo, se advierte en general que estas perspectivas que subrayan la crisis, el deterioro y la pérdida de la autoridad desvinculan las relaciones de autoridad de la enseñanza y de la formación, en tanto dos cuestiones que parecen relacionarse externamente aunque no incidir una en otra. A menudo, desde los enfoques más descriptivos de estos temas, la autoridad aparece como el vínculo que permite “ordenar”, “organizar”, “sostener” el espacio escolar como decorado donde, luego, se dará lugar

² OSORIO, Fernando, *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.

³ NOEL, Gabriel, “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares”, en MÍGUEZ, Daniel (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

⁴ MÍGUEZ, Daniel, *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008. OSORIO, Fernando, *Violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.

a la enseñanza o la formación. Los enfoques situacionales de la enseñanza y el aprendizaje así como el giro contextualista,⁵ que permite comprender los procesos relacionales que se ponen allí en juego, reubican el lugar de la autoridad como parte de una configuración de relaciones⁶ donde quienes aprenden/se forman y quienes enseñan/forman se vinculan entre sí y con objetos de conocimiento diversos, prácticas y discursos, modos de acceso al conocimiento, perspectivas de análisis, etc., que amplían la sola relación interindividual y la dicotomía vínculo de autoridad-formación.

Las perspectivas interdisciplinarias, provenientes del entrecruzamiento entre filosofía, política, análisis institucional, psicoanálisis, psicología y pedagogía, plantean otras miradas problematizando el concepto de autoridad así como su relación con la enseñanza y la formación docente en un sentido que las reubica en mutua constitución. Estas perspectivas exploran e indagan nuevas o ya existentes y renovadas significaciones en torno a la autoridad y su ejercicio que permiten vislumbrar otro modo de pensarla, ya no ceñido al concepto de “dominio y obediencia” o “dominio y resistencia” o como un lugar en decadencia por no poder ejercer ese dominio. De este modo, en el marco de estas líneas de investigación, no se trata de constatar su deterioro y proponer una “vuelta a la autoridad” o su abandono (concebida en un único sentido). Tampoco se trata de describir las fallas y carencias contemporáneas por un supuesto declive institucional que inhibe todo ejercicio de la autoridad o de abandonar los intentos de reformularla por no visualizar otras posibilidades que escapan a la dicotomía: autoridad como jerarquía versus ausencia de autoridad. Las experiencias de investigación interdisciplinaria que incluyen fuertemente la dimensión filosófica y someten a una interrogación filosófica esta problemática colaboran en configurar nuevas “figuras” de la autoridad vinculadas a la transmisión habilitante para los estudiantes, otras formas y “escenas de autoridad/autorización” o configuraciones diversas –encarnadas en uno o en varios sujetos– que le hagan lugar a

⁵ BAQUERO, Ricardo, “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles educativos*, México, Tercera Época, vol. XXIV, nros. 97-98, pp. 57-75, 2002.

⁶ GRECO, María Beatriz, *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Buenos Aires, Noveduc, 2012.

un ejercicio posible de construcción de espacios de “lo común” en educación y en la formación,⁷ así como de experiencia educativa/formativa genuina. En estas perspectivas, trabajar el concepto de autoridad supone desarmar dicotomías establecidas: sujeto-institución, asimetría-igualdad, transmisión-creación de lo nuevo, entre otras. Las dicotomías aparecen entonces como procesos o desplazamientos, no exentos de tensiones, nudos problemáticos e interrogantes. Es así que autoridad liga y reúne:

- contextos organizacionales/institucionales con procesos de subjetivación que hacen lugar a los sujetos con sus diferencias y sus procesos diferenciales en su tránsito por las instituciones;
- asimetría en las posiciones de formador y formado o sujeto en formación, a partir de una igualdad como principio donde todo sujeto es igual a otro en tanto posibilitados de pensar, analizar, indagar, buscar, aprender;⁸
- transmisión, como movimiento entre generaciones o entre formadores y estudiantes, capaz de hacer lugar a la creación de “lo nuevo” sin desarticularse de una historia y su filiación, de una tradición cultural que viene siendo y que demanda reformulación.

En el marco de estas perspectivas se distinguen, asimismo, el concepto de autoridad del concepto de poder⁹ como un modo de encontrar la especificidad del primero, sus condiciones de posibilidad en el ámbito educativo/formativo y los vínculos que enlazan autoridad y poder sin indiferenciarlos. Si el ejercicio de autoridad excede la posibilidad de “actuar en común”, en palabras de Arendt,¹⁰ o el formar parte de relaciones de poder según Foucault, o la relación de desigualdad entre alumno y maestro, tal como plantea Rancière con su “maestro ignorante”, es porque en su lugar se asume un “trabajo de configuración”, un “poder” auto-

⁷ CORNU, Laurence, “Lugares y formas de lo común”, en FRIGERIO, G. y Gabriela DIKER (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, 2008, pp. 133-145.

⁸ RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.

⁹ ARENDT, Hanna, *Entre pasado y futuro*, Barcelona, Península, 2003.

FOUCAULT, Michel, *L'hermeneutique du sujet*, Paris, Gallimard, 2001; FOUCAULT, Michel, “Le sujet et le pouvoir”, en FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001.

¹⁰ ARENDT, Hanna, *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

limitado del docente, capaz de ofrecer signos y delinear trayectorias *con* el alumno, específico de espacios y relaciones igualitarias aunque asimétricas. Autoridad se vuelve, así, un “lugar” –simbólicamente hablando– y un “trabajo” desde una posición no intercambiable con otras posiciones, garante del crecimiento de otros y de la “protección de lo frágil” de los asuntos humanos,¹¹ una potencia de origen que “da nacimiento al alumno en el niño”¹² o que vincula la “voluntad” del maestro con la del alumno en torno a una “cosa en común”.¹³

Así como estas perspectivas separan y reúnen de otro modo autoridad y poder, también operan una nueva vinculación entre autoridad y transmisión,¹⁴ considerando a esta última como un espacio de libertad en diálogo con el pasado o con lo ya dado, un modo de inscripción en una filiación y una historia compartida que crea lazo sin atar para inmovilizar. Se trata de un modo de vínculo transferencial que da lugar y humaniza, se hace cargo de la “deuda de vida”¹⁵ que las generaciones más antiguas contraen con las nuevas, que es “deuda debida”,¹⁶ al mismo tiempo.

Es en este sentido que el ejercicio de autoridad en educación se vincula con la posibilidad y la responsabilidad de configurar escenas educativas, espacios de visibilidad donde todos se vean posibilitados de relacionarse con saberes y prácticas, de desplegar pensamiento y palabras igualitarias. Trabajo político del ejercicio de autoridad que “da apariencia” en el espacio público, en “lo común”, según la perspectiva de Cornu ya mencionada, a quienes no son habitualmente convocados a tenerla, que alienta a escuchar y hacer escuchar y da parte a todos en procesos igualitarios.¹⁷

¹¹ ARENDT, Hanna, *Entre pasado y futuro*, Barcelona, Península, 2003. CORNU, Laurence, “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002, pp. 43-83.

¹² DOUAILLER, Stéphanie, “Autoridad, razón, contrato”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002, pp. 85-119.

¹³ RANCIÈRE, Jacques, *op. cit.*

¹⁴ HASSOUN, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

¹⁵ KAMMERER, Pierre, *Les adolescents dans la violence*, Paris, Gallimard, 2000.

¹⁶ FRIGERIO, Graciela, “Identidad es el otro nombre de la alteridad”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Noveduc-Cem, 2004, pp. 142-153.

¹⁷ RANCIÈRE, Jacques, *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

Entendemos que este modo de pensar/concebir las relaciones de autoridad configura uno de los principales desafíos de la formación docente universitaria, en tanto plantea la necesidad de desarrollar una serie de mediaciones que posibiliten interrumpir aquellas formas de concebir la autoridad incorporadas como parte de la propia identidad profesional. De este modo, la preocupación por explorar cuáles son estas mediaciones y procesos constituye un tema de agenda casi obligado entre quienes venimos trabajando en diferentes ámbitos de la formación docente universitaria. En primer lugar, porque al igual que otros rasgos de la identidad profesional de los futuros docentes, las concepciones que se sostienen sobre la autoridad pedagógica no se construyen de la nada ni se configuran de una vez y para siempre. Requieren el desarrollo de una serie de condiciones dirigidas a provocar desplazamientos identitarios que permitan construir otros modos de concebir e interpretar la autoridad. Avanzar en la comprensión de estos procesos resulta, en este sentido, un punto central de la formación docente universitaria si consideramos que el posicionamiento respecto de las relaciones de autoridad en el campo educativo predispone, a su vez, la emergencia de otra serie de concepciones y disposiciones actitudinales, valorativas e ideológicas que intervienen en el modo en que cada futuro docente concebirá e interpretará las situaciones a enfrentar en su propia práctica.

Desde este planteo, se vuelve central explorar de qué manera la formación docente universitaria toma como objeto la cuestión de la autoridad y actúa sobre ese lugar y ese trabajo a realizar. Interesa conocer, en este sentido, de qué modos se configura como un espacio en el cual la construcción de la identidad profesional de los futuros egresados representa la oportunidad de revisar el alcance formativo que las propuestas de formación docente tienen sobre profesionales que traen consigo las propias marcas identitarias de los campos disciplinares de origen.

En el marco de la presente investigación, consideramos a la construcción de identidad como un proceso narrativo que se va articulando con la transformación propia de los procesos formativos,¹⁸ alejado de esencias terminadas, fijas e inmutables.

¹⁸ NICASTRO, Sandra y María Beatriz GRECO, *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.

B. PRINCIPALES OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia que venimos desarrollando desde la cátedra de Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires permite observar que la elección que los estudiantes hacen por continuar los estudios en el campo de la docencia se elabora sobre la base de una elección y una trayectoria de formación anterior en el campo del Derecho. El profesorado se convierte así en un tiempo-espacio de transición en el que una identidad profesional en curso comienza a ligarse con una identidad profesional por venir. En este interjuego de posiciones identitarias adquiridas y posiciones aún no conocidas es posible encontrar movimientos que expresan la inevitable puesta a punto de diferentes “construcciones de autoridad”.

La formación docente universitaria se configura, así, como un escenario que pone sobre tablas el encuentro de diferentes recorridos identitarios. Un escenario plagado de mediaciones que tienen la posibilidad de generar procesos reflexivos, de provocar rupturas y suturas en el plano subjetivo; en síntesis, que tiene la posibilidad de dejar huellas que afectarán el modo en que cada estudiante construirá su propia posición de autoridad al momento de egresar y ejercer la docencia.

Desde este planteo, los objetivos de la investigación no pueden dejar de lado la exploración y definición de las mediaciones que provocan efectos en los modos de pensar e interpretar la autoridad pedagógica, haciendo particular referencia a los dispositivos de formación empleados en diferentes instancias del profesorado, el tipo de relaciones de autoridad en las que se ven envueltos en tanto estudiantes y el lugar que en este sentido tienen quienes ocupan la posición de formadores. Asimismo, resulta relevante reconocer y analizar los cambios que se producen en el modo de concebir la autoridad pedagógica a raíz de la experiencia de formación que el profesorado promueve en sus estudiantes.

Los primeros interrogantes que orientan la perspectiva de investigación son: ¿Cuáles son las mediaciones que permiten hacer de la autoridad un “objeto de trabajo” en el plano de la formación?, ¿qué dispositivos de formación tienen mayor posibilidad de trabajar sobre este aspecto de la identidad profesional?, ¿cuál es el lugar que ocupan los mismos for-

madores en tanto figuras de autoridad que ponen en acto diferentes maneras de concebirla? ¿Qué tipo de procesos y movimientos pueden observarse en los itinerarios de formación de los estudiantes respecto a este aspecto de su identidad profesional como futuros docentes?, ¿qué relación hay entre el modo de concebir la autoridad en tanto profesional del Derecho y en tanto futuro docente?, ¿cuáles son las formas de autoridad que el profesorado contribuye a construir como rasgo identitario de sus propios egresados?

C. RECORRIDOS FORMATIVOS, CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS PROFESIONALES

Entendemos, junto con Enríquez,¹⁹ a la formación como transformación, como proceso que supone un devenir que trama recorridos y trayectorias en situación. Estos recorridos no sólo suponen adquisición de saberes sino también la apropiación de nuevas maneras de verse y pensarse en tanto futuros docentes. En este sentido, la formación remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre sí mismo a través del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma”, para una determinada práctica profesional.²⁰ Pensar en términos de dinámica lleva a entender la formación como devenir, como proceso que articula aprendizajes de diverso tipo, llevados a cabo en muy diferentes instancias y contextos. Para que este proceso se despliegue es necesario tanto la mediación de otros como el desarrollo de dispositivos de formación que regulen condiciones de tiempo, espacio, saberes, relaciones, etc.

Dice Cols:²¹

“Este trabajo de vuelta, de reflexión, es indispensable y sobre este punto llaman la atención numerosos autores de orientaciones teóricas diversas. Es central que se produzca y, por ende, es necesario pensar en las condiciones que permitan propiciarlo, los momentos, los tiempos, las acti-

¹⁹ ENRÍQUEZ, Eugène, *Las instituciones y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.

²⁰ FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1997.

²¹ COLS, Estela, *La formación docente inicial como trayectoria*, mimeo, texto elaborado para el Ciclo de Directivos de IFD del INFD, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

vidades. Sería riesgoso, como a veces se sugiere, darlo por garantizado y dejar librada su emergencia a las circunstancias y posibilidades individuales de los estudiantes. Por otra parte, este repliegue sobre sí no designa “una actividad más”, separada del conjunto de los aprendizajes curriculares que lleva a cabo cotidianamente el alumno. Por el contrario, estas “vueltas reflexivas” –sobre los aprendizajes previos y en curso, sobre las perspectivas de los otros y la propia, sobre las prácticas de enseñanza, sobre la escuela vivida, deseada y requerida, sobre la biografía escolar y sobre el proyecto personal de ser docente, etc.– constituyen una dimensión constitutiva de una propuesta formativa”.

Si consideramos que el ejercicio de autoridad en el marco de una relación pedagógica es esa relación social particular, inscripta en una organización educativa/formativa que “trabaja” en los sujetos transformaciones, y si aceptamos que la autoridad puede ser pensada como una posición en relación con otro, posición que genera crecimiento y se hace garante del aprendizaje de otros, la trayectoria formativa docente es en sí misma el recorrido donde construir esa posición.

Al definir la formación docente universitaria como un recorrido que no sólo supone la adquisición de conocimientos y saberes, sino la “puesta en forma” a través de mediaciones de otros (los formadores) y de “vueltas sobre sí” que permitan reconocerse y analizarse para analizar las propias prácticas, no podemos eludir la cuestión identitaria puesta en juego. De profesionales del derecho a profesionales de la enseñanza del derecho, la formación docente genera movimientos “entre” identidades profesionales, no exentos de tensiones, contradicciones, búsquedas y desencuentros.

Ante esta trayectoria situada histórica y contextualmente que recorre un camino entre identidades profesionales, se hace indispensable señalar allí la dimensión constructiva de la posición de autoridad que asume rasgos propios de la formación para el ejercicio del derecho así como de la formación en tanto profesores. Claramente, dicha construcción de autoridad no se realiza en el vacío ni se consigue configurar por un conjunto de procedimientos estipulados normativamente como tampoco se asienta en rasgos individuales, personales o propios de cada sujeto aislado.

Reconocemos que, en la formación docente en general, la autoridad se recibe en parte y que, a su vez, se construye en el tiempo, en relaciones

con otros, atravesando múltiples situaciones en las que cada posición va cobrando su peso y su forma en las escenas institucionales. Pero ¿qué quiere decir hoy construir una posición de autoridad?, ¿en qué sentido se construye y en qué sentido se recibe y se encarna?, ¿y qué particularidad asume este proceso en el Profesorado de Ciencias Jurídicas?

Entendemos que, en tiempos contemporáneos, la autoridad que se asume y se configura en el campo de la formación docente no puede desligarse de un movimiento de autorización de otros, de actuales y futuros enseñantes, de actuales y futuras autoridades a su vez. Ejercicio de autoridad y procesos de autorización que se traducen en formas democratizadoras de la formación docente. Al decir “autorización” no sólo aludimos a una palabra o gesto que alguien otorga para que otro ejerza una acción externamente determinada. En la autorización se produce un cambio de posición y de actitud en quien recibe los efectos de la autoridad, lo que en definitiva constituye una autorización de uno mismo. Dice Greco:²²

“Autorizarse a sí mismo es, probablemente, parte de un proceso de subjetivación que requiere de la construcción de un espacio propio, no cerrado sino permeable, poroso, atento a lo que viene del otro y a la vez, diferenciado. La autorización se da cuando otro ha habilitado, de alguna manera, la construcción de ese espacio, ha prestado imágenes para identificarse, palabras y gestos para compartir, pero a la vez, ha dejado un vacío, un no saber ni poder todo, un interrogante abierto en relación a sí mismo y al otro, un lugar singular que sólo quien se autoriza puede habitar. La autorización es hacer propia una palabra que también se comparte y se recrea con otros, pero que genera responsabilidad por ser propia, por exponer al sujeto en su singularidad”.

D. PRIMERAS HIPÓTESIS QUE ORIENTAN EL PROCESO DE ANÁLISIS

Los relatos producidos en entrevistas a estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas testimonian movimientos que no son ajenos al modo en que cada uno construye narrativamente aquello que experimenta, en ese espacio de transición que la formación habilita en el plano identitario.

²² GRECO, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens, 2007, p. 123.

Decíamos en apartados anteriores que la formación puede entenderse como ese trabajo personal, a partir del cual los sujetos movilizan rasgos identitarios conocidos articulándolos con otros que, poco a poco, van tallando sobre las representaciones e imágenes que los estudiantes tienen como abogados y como futuros profesores en ciencias jurídicas.

El análisis del material de entrevista nos llevó a preguntarnos especialmente por estos movimientos, las operaciones que parecieran producirlos, los trazos que van puntuando las narrativas que los estudiantes construyen respecto a la propia formación y a la autoridad pedagógica como núcleo central de la identidad docente.

Efectivamente, los relatos de los estudiantes muestran al tiempo de la formación docente como un tiempo de cambios personales, en el que se producen desplazamientos y giros “entre” identidades profesionales que se revelan como construcciones culturales, simbólicas e imaginarias “situadas” en marcos institucionales específicos: el de la carrera de Derecho y el Profesorado en Ciencias Jurídicas (pertenecientes a la misma Facultad). Las historias de formación relatadas por los estudiantes introducen una y otra vez el peso que estos marcos institucionales tienen en la regulación de prácticas ligadas a coordenadas de espacio, tiempo, tareas, posiciones institucionales que, en alguna medida, ofrecen sentidos “preestablecidos” a la práctica de los actores y que, en su conjunto, generan múltiples efectos en el modo en que cada estudiante del Profesorado construye su propia posición de autoridad pedagógica. En esta perspectiva, procuramos analizar en los materiales de entrevista el modo en que los estudiantes concebían la autoridad en tanto profesional del Derecho y en tanto futuro docente, haciendo hincapié en la experiencia que portaban como estudiantes de la carrera de Derecho y del profesorado y como abogados –y en algunos casos, docentes– en ejercicio de la profesión.

Una de las primeras cuestiones que mostró el análisis tuvo que ver con observar que, efectivamente, los giros o desplazamientos identitarios que los relatos de formación permitían reconocer, aparecían como expresión del cruce o confrontación de marcos institucionales que fueron tramando el propio recorrido de formación. Las voces de los estudiantes daban en este sentido cuenta del modo en que el Profesorado en Ciencias Jurídicas se recorta como un espacio institucional “dentro” de otro que

continuamente oficia como referencia. La mayoría de las veces, en juegos de oposición que parecerían estar hablando de movimientos oscilantes de “desarticulación-rearticulación” de la identidad profesional. Observamos así que las narrativas ligadas al modo como los entrevistados piensan y actúan la autoridad pedagógica (desde la posición de estudiante de la carrera y del profesorado y/o desde la posición de abogado o docente) expresan, casi paradigmáticamente, el “encuentro-desencuentro” de marcos institucionales portadores de lógicas y modelos de intervención pedagógico-didáctica que coexisten en la vida de la Facultad, en complejas relaciones de tensión, contraste, acoplamiento, ligadura.

Una de las operaciones centrales que parecieran estar en la base de los desplazamientos y giros identitarios de los que hablamos resulta ser la “puesta en relación” de *dos modelos de formación* que se presentan como distintos entre sí y que por momentos se confrontan en juegos de oposición.

Algunos componentes de esos modelos a los que habitualmente aluden los entrevistados son:

- La organización del tiempo en el cursado de las materias.

La duración de las clases prácticas y teóricas varía sobre todo en el caso de los prácticos, dado que en el profesorado, duplica el tiempo habitual de cursada durante la carrera. Esto incide, como veremos más adelante, en el formato de las clases y en los rasgos que asume la experiencia formativa en la carrera y en el profesorado.

- El lugar del profesor en la relación pedagógica.

En más de un caso los entrevistados refieren al profesor de la carrera como “experto” tanto respecto a un conocimiento como respecto a su inserción y desarrollo en el campo del Derecho. La posición de autoridad queda de este modo asociada a la idea de una expertiz que produce, en algunos casos, distancia respecto del estudiante-aprendiz, que se posiciona en el lugar de quien acepta y ejecuta las prescripciones y recomendaciones que el experto enuncia.

En el caso de los profesores del profesorado, suele reconocérselos como quienes, desde sus experiencias laborales en el campo educativo, presentan al estudiante situaciones que requieren ser pensadas según las reglas de juego que el trabajo profesional impone en ese campo laboral. Es decir,

aquello que se intercambia en la relación pedagógica no son saberes formalizados-codificados, sino modalidades de pensar y construir los problemas propios del ejercicio de la docencia como profesión. Desde allí la experiencia de formación en el profesorado se reconoce en más de un caso como un espacio de pensamiento en el cual anticipar cuestiones, establecer relaciones, simular resolución de problemas, teniendo en cuenta que los saberes a construir comprometen el interjuego de dimensiones filosóficas, políticas, pedagógicas, institucionales, didácticas, etc.

El modo en que los profesores construyen su posición de formadores varía, siendo posiblemente una de las cuestiones más marcadas a la hora de pensar en el conjunto de mediaciones que “trabajan” sobre los sujetos en el transcurso de la formación. Es así que, tanto en uno como en el otro caso, y más allá de las diferencias que se nombran, se reconoce que la posición del profesor respecto de su objeto de trabajo, la definición que hace del mismo, las decisiones sobre las modalidades de enseñanza, los rasgos de su propia trayectoria y la mirada sobre el estudiante son formativas de por sí y, por lo tanto, inciden en las modalidades de desempeño que estos estudiantes llevarán adelante cuando ejerzan como profesores.

– El conocimiento como objeto de estudio y la relación con el mismo.

En algunos casos, los entrevistados refieren a la idea de conocimiento de diferente manera según el marco institucional al que estén refiriendo la experiencia de formación. En la carrera, el énfasis está puesto en el estatus de ese conocimiento, en tanto conocimiento acabado y por momentos casi sagrado, que está allí para ser repetido, aplicado. Aparece en este sentido más bien la imagen de conocimiento como “algo producido por otros” y donde el lugar de la invención pareciera quedar relegado, con todo lo que esto supone en clave de los procesos de pensamiento que habilita.

En el caso del profesorado, se reconoce un fuerte impacto al hablar de un tipo de conocimiento inacabado, que se revisa y construye, a unas modalidades de producción del mismo que toman en cuenta variables de diferente tipo, donde la lógica disciplinar es clave, pero también las tensiones que a esta lógica imprimen las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje.

- El espacio de formación como aquel que expresa de manera explícita la relación entre lo que se concibe como “teoría” y como “práctica” en cada campo disciplinar y profesional.

Si bien en ambos modelos de formación esta cuestión aparece como rasgo, en el caso del profesorado los estudiantes reconocen que las propuestas de las clases, la selección de contenidos, las decisiones didácticas respecto de modos de abordaje, recursos, actividades, etc., colaboran para mantener esa relación entre la teoría y la práctica, aportando además una serie de saberes relativos a los fenómenos de la vida cotidiana de las organizaciones educativas y del oficio docente.

- Los efectos formativos de la experiencia y la posibilidad de un retorno reflexivo sobre las propias trayectorias.

En este caso, llama la atención el impacto que tiene el profesorado en la interpelación de los propios recorridos, como estudiantes de los diferentes niveles y como docentes sobre todo del nivel medio y superior. Esta interpelación en algunos casos se evidencia en lo que podríamos nombrar como un llamado a la memoria: recuerdan episodios escolares propios, escenas en las que aparecen como alumnos con maestros, profesores, a veces la propia familia. En muchos casos esta interpelación promueve la búsqueda de justificaciones que intentan explicar y sostener significados seguramente enraizados en la propia historia e identidad.

El material de entrevista da cuenta del peso que en los relatos tiene la operación de “oponer”, “contrastar”, “confrontar” modelos que, en una primera aproximación, parecieran tener poco en común. Sin embargo, a poco de andar, encontramos que ya sea que se trate de lo que el paso por la carrera produjo en términos de experiencia, ya sea de las interrupciones y quiebres que los estudiantes refieren como efecto de las propuestas del profesorado, resulta difícil pensar los relatos de formación con independencia del carácter de ficcionalidad que todo relato contiene. Los entrevistados construyen narrativamente su identidad, y no sólo lo hacen en situación de entrevista. Los recorridos de formación son, en este sentido, itinerarios que colocan a los estudiantes frente a la necesidad de componer una y otra vez ese “personaje de ficción”, que condensa y reúne atributos de “autoridad pedagógica” que poco a poco comienzan a formar parte del propio proyecto identitario como futuro profesor de Derecho.

Desde esta nueva perspectiva de análisis, los juegos de oposición, contraste, confrontación adquieren otra significación. No expresarían ya rasgos que caracterizan, con mayor o menor veracidad, lo que efectivamente sucede en el ámbito de la carrera y/o del profesorado sino que estarían dando cuenta de la imperiosa necesidad de tomar posición, recortando, eligiendo, poniendo en valor o disvalor parte de lo vivido. La operación/trabajo subjetivo de poner en relación modelos pedagógicos que se presentan como distintos y opuestos adquiere un sentido particular al momento de pensar la formación como proceso de reconfiguración identitaria.

Si, como lo señala Kaes, la formación pone en acto el pasaje de una forma a otra y, en este sentido, conlleva el riesgo o temor a la pérdida de lo conocido, la cuestión a retomar desde la perspectiva de quienes acompañamos tales procesos es justamente la de las condiciones y dispositivos que cumplen en este tiempo de pasaje una función de apuntalamiento. Dice Kaes:

“Formarse es, en efecto, cuestionar una imagen de sí que se debilita en ese lugar del narcisismo que precisamente requiere la reaprehensión, la reformulación y la conformación a un ideal del yo. El modelo de ideal del yo es provisto por la introyección de las partes idealizadas de aquellos que fueron nuestros primeros formadores. Evidentemente, las adherencias narcisistas de este ideal son muy importantes: es por esto que a partir del proceso formativo (...) (el sujeto no puede menos que quedar expuesto) a la decepción, incluso a la destrucción (de ese ideal)...”²³

Y en otro párrafo agrega:

“...formarse es perder un código social y relacionante, y a veces la pertenencia a un grupo, para intentar adquirir otro (código) supuestamente más adecuado. El intermedio que caracteriza a este pasaje de un código y de una estructura de relación a otros códigos y a otras estructuras relacionantes es conflictivo, e incluso, debe ser conflictualizado para poderlo superar (...) El momento de entre-dos es conflictivo: el abandono del código anterior implica de hecho una ruptura de lazos y de significaciones que, aunque sentidos como parcialmente inadecuados, habían permitido asegurar hasta el momento un modelo de conductas y de representaciones comunes y estables para los miembros del grupo (...)

²³ KAËS, René, *Crisis, ruptura y superación*, Buenos Aires, Cinco, 1979, p. 52.

En ese 'entre-dos' los sujetos en transición ya no disponen del código habitual que les permitía comportarse según las normas impuestas (...) todavía no disponen del nuevo código que podrá proporcionarles una nueva admisión".²⁴

Desde este planteo, se vuelve central explorar de qué manera la formación docente universitaria toma como objeto de trabajo la cuestión de la autoridad y la "conflictualiza" proveyendo al mismo tiempo un encuadre que permita sostener y acompañar procesos de reelaboración identitaria, desde intervenciones que no sólo conmuevan a los sujetos en el plano de las representaciones, los discursos, las posiciones valorativas, sino también en el de los saberes profesionales que entretejen la práctica docente en entornos de actuación singulares y situados. En esta perspectiva, sigue en pie la necesidad de pensar una y otra vez cuáles son estos saberes, qué tipo particular de relación plantean entre teoría y práctica, de qué modo estos saberes se articulan en los mismos dispositivos de formación que las propuestas del profesorado llevan adelante desde distintas unidades curriculares, etc.

E. CONCLUSIONES

En el marco de las preguntas que orientan esta investigación y del análisis presentado, entendemos que los recorridos formativos, en clave de procesos y dinámicas, relatados por los entrevistados, involucran preguntas respecto de la enseñanza, también acerca del aprendizaje, de las finalidades formativas, del mundo del trabajo, de la autoridad como objeto de trabajo y algunas ideas acerca de cuál es el conocimiento a enseñar, en el marco de espacios y encuadres organizacionales diferentes: el de la formación de un profesional del derecho y el de la formación de un profesional de la educación.

Estas cuestiones configuran un sustrato con potencial normativizante en tanto son portadores de creencias, de marcos de acción, de representaciones y valoraciones, que lejos de ser monolíticas y en su misma complejidad y multidimensionalidad se presentan como componentes centrales del proceso formativo.

²⁴ KAËS, René, *op. cit.*, pp. 53-54.

Como puede observarse, nuestro interés apunta al reconocimiento de situaciones de contraste, de pasaje, entre concepciones que piensan la cuestión de la autoridad en la formación y el trabajo profesional como derivaciones a priori de un saber determinado y otras que hacen foco en la configuración, en la construcción y reconstrucción de saberes, creencias, posiciones y definiciones diversas que reconocen a la formación como espacio y como práctica situada y como producción histórica, política y social.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDDT, Hanna, *Entre pasado y futuro*, Barcelona, Península, 2003.

– *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

CORNU, Laurence, “Responsabilidad, experiencia, confianza”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

BAQUERO, Ricardo, “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles educativos*, México, Tercera Época, vol. XXIV, nros. 97-98, pp. 57-75, 2002.

BIRGIN, Alejandra, “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en TERIGI, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación Osde-Siglo Veintiuno ed., 2006.

COLS, Estela, *La formación docente inicial como trayectoria*, mimeo, texto elaborado para el Ciclo de Directivos de IFD del INFD, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.

CORNU, Laurence, “Lugares y formas de lo común”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante ed., 2008.

DOUAILLER, Stéphane, “Autoridad, razón, contrato”, en FRIGERIO, Graciela (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

DUSSEL, Inés, “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en BRASLAVSKY, Cecilia, Inés DUSSEL y Paula SCALITER (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2001, pp. 10-23.

ENRÍQUEZ, Eugène, *Las instituciones y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.

FERRY, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990.

– “Pedagogía de la formación”, Col. *Formación de Formadores*, nro. 6, Buenos Aires, UBA-Ed. Novedades educativas, 1997.

FOUCAULT, Michel, *L’hermeneutique du sujet*, Paris, Gallimard, 2001.

– *Le sujet et le pouvoir*, en FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001.

FRIGERIO, Graciela, “Identidad es el otro nombre de la alteridad”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Noveduc-Cem, 2004.

– *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002.

GRECO, María Beatriz, *La autoridad (pedagógica) en cuestión*, Rosario, Homo Sapiens, 2007.

HASSOUN, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.

KAËS, René, *Crisis, ruptura y superación*, Buenos Aires, Cinco, 1979.

KAMMERER, Pierre, *Les adolescents dans la violence*, Paris, Gallimard, 2000.

LEWKOWICZ, Ignacio, *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

MÍGUEZ, Daniel, *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

NICASTRO, Sandra y María Beatriz GRECO, *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Homo Sapiens, 2009.

NOEL, Gabriel, “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares”, en MÍGUEZ, Daniel, *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

OSORIO, Fernando, *Violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.

– *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.

RANCIÈRE, Jacques, *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.

– *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003.

Fecha de recepción: 11-2-2014.

Fecha de aceptación: 1-7-2014.

La formación pedagógica y didáctica del docente del grado en Derecho online. Implementación de la técnica *one minute paper**

BLANCA ARTEAGA MARTÍNEZ,¹ MARÍA LUISA LÓPEZ HUGUET²
y MARTA RUÍZ MARÍN³

RESUMEN

La formación didáctica y pedagógica de los docentes es una necesidad en el ámbito de la universidad que no siempre está contemplada en la planificación de los departamentos de ordenación docente. Esta formación ha de adecuarse a las necesidades de los profesores, a las características de las asignaturas, al perfil y cualidades de los estudiantes y al contexto de la propia universidad dentro del EEES. La formación pedagógica del docente puede dar mayor flexibilidad a la organización de las clases, materiales y recursos utilizados, determinando en qué modo el estudiante puede adquirir el conocimiento de las competencias propias de su titulación.

* El presente artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación I+D: GDI 07 "Educación Personalizada en la Era Digital", financiado por la Universidad Internacional de La Rioja (en adelante, UNIR) dentro de su plan propio de investigación para el bienio 2013-15, en el apartado dedicado a la formación pedagógica y didáctica de los profesores del grado en Derecho.

¹ Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora en el Departamento de Matemáticas y su Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España.

² Dra. en Derecho Romano. Profesora en el Departamento de Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España.

³ Dra. en Psicología. Profesora en el Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España.

Considerando este marco, el presente estudio se centra en cuatro objetivos fundamentales: conocer las percepciones que los profesores del grado en Derecho online tienen respecto a la importancia de la formación didáctica y pedagógica continua para el desempeño de su labor docente; exponer la técnica *one minute paper* en una sesión formativa, facilitando estrategias de uso y aplicación; facilitar formación didáctica referida a la herramienta *Adobe Connect*, espacio donde se celebran las clases presenciales con los estudiantes, y analizar el valor que la técnica tiene como herramienta para la reflexión y la autoevaluación del estudiante durante las sesiones presenciales online.

Los resultados muestran que más del 80% de los profesores participantes en este estudio considera la formación pedagógica continua como una premisa necesaria para el desempeño de su labor docente y que la técnica *one minute paper* facilita la evaluación y la reflexión sobre los contenidos expuestos en la sesión de clase.

PALABRAS CLAVE

Derecho - Formación de docentes - Competencias del docente - Autoevaluación - *One minute paper*.

Pedagogical and didactic formation of teachers in online law degree. Implementing the technique “one minute paper”

ABSTRACT

The didactic and pedagogical formation of teachers is a necessity in the field of the university. This necessity is not always referred in the planning of teaching management departments. This formation must meet the needs of teachers, the characteristics of the subjects, profile and qualities of the students, and the context of the university within the European Higher Education. Pedagogical formation of teachers can give more flexibility to the organization of classes, materials and re-

sources, and, thus, determining how students can acquire the knowledge of the competences of their Degree.

Given this framework, this study focuses on four key objectives: understand the perceptions that online law degree teachers have regarding the importance of the pedagogical and didactic continued formation for the teaching performance; expose the technique "one minute paper" in a training session, facilitating strategies of use and implementation; facilitate formation relating to the *Adobe Connect* tool space where classes with students are held; and analyze the value of that technique as a tool for reflection and self-assessment student during online sessions.

The results show that over 80% of the participating teachers in this study considered, on one side, that continuous pedagogical formation as a prerequisite for their performance in the classroom and, on the other side, that the "one minute paper" technique facilitates the evaluation and reflection on the content taught during the class session.

KEYWORDS

Law - Teachers formation - Teacher's competences - Self evaluation - "One minute paper".

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la formación del docente universitario ha comenzado a tener un espacio propio dentro de la vida académica de las universidades debido a los cambios en el escenario institucional de la educación superior y al papel del docente en este espacio (Zabalza, 2001).

En España, el docente del grado en Derecho, generalmente tras los estudios de licenciatura (grado), dedica unos años a realizar una investigación, que en pocas ocasiones se complementa con la práctica y la formación pedagógica necesaria. Así, el doctorando cuando obtiene el grado de doctor puede ejercer como profesor universitario, si bien hay que destacar, como señala Bricall (2000), que la mera posesión del grado de doctor no garantiza el logro de formación alguna respecto a su capacidad docente. De esta forma, en la mayoría de las ocasiones, el aprendizaje y el desarrollo de esta capacidad docente viene determinado por

la práctica y el quehacer diario del profesor así como por la técnica del ensayo y error (Martínez, García y Mondelo, 1993). Es por ello que las acciones de formación continua destinadas al profesorado se presentan en este estudio como una herramienta de gran importancia en el desarrollo de la labor docente universitaria en el grado en Derecho.

El entorno universitario ha cambiado y está cambiando a un ritmo constante tras la internacionalización de los procesos y el propio aprendizaje. Cambios que se materializan en el foco de la enseñanza, pasando de la práctica docente al estudiante y su aprendizaje; en la estructura universitaria, con nuevas concepciones respecto a las tipologías de los planes de estudios, y en la inclusión de elementos empresariales como las competencias, o la flexibilidad en los planes de formación y/o en la evaluación (Mas, 2011). El estudiante deja de ser mero sujeto pasivo receptor de conocimientos para convertirse en el eje de un proceso en el que el docente ya no sólo transmite verticalmente sino que debe fomentar el desarrollo de las competencias y habilidades de sus alumnos, esto es, debe completar el “enseñar” con el “enseñar a aprender” (Sánchez, 2011, p. 957).

En este nuevo contexto didáctico del *life learning*, la docencia debe centrarse en el estudiante y su aprendizaje, en la adquisición de competencias, habilidades y valores que le permitan, más allá de un conocimiento estático, alcanzar por sí mismo una capacidad dinámica de aprendizaje continuo *-learning to learn-* (Calvo y Sepúlveda, 2011). En definitiva, debe lograrse que el estudiante sea capaz de desarrollar, de la mejor manera posible, su futura profesión, guiado y conducido por el profesor, que debe articular las estrategias adecuadas para despertar su interés y motivación por aprender (Bas y Guerra, 2012).

Por ello, en este nuevo entorno educativo, consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), el docente debe compartir el espacio con el estudiante, procurando en todos los casos la participación y el compromiso del propio estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje (González y González, 2007). De ahí la necesidad de buscar herramientas que permitan la interacción en las clases, la ejercitación continua, y contribuyan a establecer el debate como premisa de la relación profesor-estudiante concebida, reproduciendo palabras de Guibourg, no como un vínculo de autoridad, sino como

una asociación “para el desarrollo de las ideas que cada uno elabore, con vistas a la eficacia de las propias actitudes y dentro del respeto por la coherencia” (Guibourg, 2012, p. 19).

Resulta, en consecuencia, evidente que esta situación requiere un nuevo perfil de los docentes porque éstos han de manejar de forma eficiente tres aspectos fundamentales que están en continua interacción y que son: a) su materia, considerando aquí el punto de vista de sus contenidos y de la aplicación de competencias que debe lograr el estudiante; b) el entorno donde el profesor ejerce su labor docente, aquí se ha de tener capacidad de adaptación a los nuevos escenarios innovadores; c) las técnicas didácticas y pedagógicas que pueden contribuir a la motivación, al aprendizaje de los estudiantes, y la aplicación de nuevos modelos de evaluación de resultados y del propio proceso, que faciliten la retroalimentación.

En el caso concreto de la UNIR, tanto en el grado en Derecho como en el resto de grados y posgrados que imparte esta Universidad, el docente trabaja de forma simultánea con la formación tradicional a través de sesiones presenciales pero también con las TIC, ya que a su vez ejerce funciones de tutor online (Vázquez, 2011). Se trata, como indican Delgado y Oliver (2003), de una especie de enseñanza mixta o “*blended learning*” que conjuga la presencialidad de las sesiones semanales en directo con la virtualidad del entorno web y en la que el empleo de las TIC se convierte en el “principal vehículo para la transmisión de conocimientos y el establecimiento de una relación con el alumno” (Vilalta, 2012). Aquí el protagonista principal es el estudiante, que gestiona su propio itinerario de aprendizaje desde la oferta formativa de contenidos y la organización de las sesiones y actividades en las que puede participar. En este tipo de metodología, según Onrubia (2005), el estudiante tiene una manera continuada de seguir su proceso de aprendizaje, contando con apoyo y soporte en el momento en que sea necesario.

Con carácter general, el profesor de cada asignatura imparte una clase presencial virtual a la semana con una duración de entre 45 y 60 minutos, dedicada a una exposición teórica, acompañada de un posterior foro de debate, en el que los estudiantes formulan al profesor sus dudas mediante las herramientas de chat y de audio o resuelven cuestiones prácticas relacionadas con la teoría expuesta. Asimismo, los estudiantes disponen

de diversos foros en los que pueden contactar en cualquier momento con los profesores de las materias de estudio para hacerles llegar sugerencias o dudas que hayan podido surgir durante las horas de estudio. El resultado de esto es una interacción continua y directa del estudiante con el docente, en donde las dudas se responden de forma rápida permitiendo al estudiante seguir avanzando en su estudio y estar acompañado en el proceso.

Pero el éxito de esta modalidad de enseñanza en un entorno virtual depende de dos variables fundamentales: por un lado, exige que los sujetos implicados cuenten con los recursos físicos y técnicos suficientes y, por otro, requiere una formación técnica idónea, una gran motivación, cierta autorresponsabilidad y buena autodisciplina (Benavides de Castañeda, 2004).

Pese a que la tarea del docente universitario en el área de Derecho ofrece múltiples facetas a la hora de ser plasmada en prácticas (Cabajales, 2010), lamentablemente, como se ha indicado al principio, en España el profesor del grado en Derecho, generalmente, no tiene una formación pedagógica específica y menos en relación con el uso de las TIC en su actividad metodológica, de forma que el desarrollo de dicha capacidad docente viene determinada por la práctica y el quehacer diario, así como por la técnica del ensayo y error, enfrentándose prácticamente en solitario al reto de superar la “brecha digital” a través de la internalización y exploración de las posibilidades y mejoras pedagógicas que brindan las nuevas tecnologías (Benavides de Castañeda, 2004). Precisamente, es por ello que las acciones de formación continua para el profesorado se perfilan como una herramienta de gran valor que contribuye a salvar esta situación. Y es aquí justamente, dentro de estas acciones de formación continua, en donde se sitúa la enseñanza al profesorado universitario de la técnica *one minute paper* en la que se centra la presente investigación.

II. ONE MINUTE PAPER

A finales de la década de los noventa, Light (1990) ya advirtió que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las innovaciones modestas y con bajo nivel de complejidad contribuían al aprendizaje y a la parti-

cipación activa de los estudiantes en clase. Quizá ésta sea una de las razones por las que en las dos últimas décadas la técnica *one minute paper* desarrollada por Weaver y Cotrell (1985) ha ido ganando protagonismo dentro del ámbito de la educación superior. No obstante, si bien el uso de dicha técnica se ha extendido de forma rápida, Stead (2005) concluye que, pese a sus ventajas asociadas, el empleo de esta técnica no es tan frecuente en los ámbitos educativos superiores como en un primer momento se pudiera pensar debido a dos razones fundamentales, que son, en primer lugar, la percepción por parte de los docentes de que el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes consume demasiado tiempo y, por otro lado, una falta de conocimiento por parte de los docentes respecto a su existencia. Es por ello que, antes de seguir, se hace necesario delimitar de forma precisa en qué consiste esta técnica.

Se considera el *one minute paper* como una técnica de evaluación de la eficacia de una clase utilizada para la obtención de información periódica de los estudiantes sobre su aprendizaje. Cada estudiante emite un juicio respecto a la sesión formativa a la que acaba de asistir, de forma que, una vez el profesor ha terminado su exposición semanal, éstos responden a dos preguntas fundamentales, que son: a) qué creo que ha sido lo más importante de esta clase, y b) qué ha sido lo más confuso. Así pues, el *one minute paper* es una técnica que, pese a ser relativamente simple, cumple los cinco criterios que según Cross y Ángelo (1988) debe cumplir cualquier técnica pedagógica: proporciona información sobre lo que los estudiantes están aprendiendo en cada clase, aporta información que permite introducir cambios y correcciones una vez se ha iniciado el curso, su preparación no supone un gran esfuerzo y su aplicación no es compleja, se ocupa de variables susceptibles de modificación y aporta resultados rápidos y fáciles de analizar. Además es una técnica flexible, en donde incluso se puede hacer trabajar a los estudiantes por parejas o grupos (Panitz y Panitz, 1999).

Una ventaja importante asociada al uso de esta técnica es que permite al docente comprobar si los estudiantes le comprenden esquivando así el sesgo derivado de su propio conocimiento (Wieman, 2007) y es que, cuando alguien sabe respecto de un tema, le resulta muy complicado ponerse en el lugar de quienes no conocen al respecto, por lo

que la eficacia de su comunicación puede verse mermada y puede despertar el desinterés de los oyentes. De la misma forma, para la persona experta en un tema es complicado considerar el grado de dificultad que dicho tema puede tener para las demás personas no expertas en ello. Así, la técnica *one minute paper* se presenta como una herramienta de retroalimentación a través de la cual el docente puede beneficiarse recibiendo información sobre sus prácticas de enseñanza (Vonderwell, 2004).

Sirve de retroalimentación inmediata al profesor indicando hasta qué punto los aspectos relevantes de la clase se han transmitido con éxito para detectar de manera rápida posibles problemas. En esta línea, Chizmar y Ostrosky (citado en Lightbody y Nicholl, 2013), en una investigación llevada a cabo en 1998, lo plantean como una forma de retroalimentación que proporciona un nivel de entrada y de control a los estudiantes fomentando la motivación y la participación activa. Precisamente, otra de sus ventajas es la contribución a crear un clima de clase positivo dado que los estudiantes perciben a través de estas sencillas preguntas que se les tiene en cuenta y que pueden participar de forma activa contribuyendo de esta forma a su motivación, aspecto este último fundamental en el caso de los grados online dadas las propias características de este tipo de enseñanza. Una de las peculiaridades de este tipo de grados online es que no necesitan un espacio físico, lo que genera la posibilidad de impartir clase a un mayor número de estudiantes; sin embargo, hay que ser cautos con ello ya que ese mayor número de estudiantes puede, en determinadas ocasiones, dificultar esa relación bidireccional entre estudiante y profesor que caracteriza a la enseñanza online propia de esta universidad. Es por ello que uno de los requisitos que debe tener el docente online del grado en Derecho es su capacidad de motivación a los estudiantes (Packhan, Brychan y Miller, 2006, citado en García, 2007), dado que una actitud pasiva del estudiante ante su propio aprendizaje puede condicionar la significatividad del mismo (Lerís y Sein-Echaluze, 2009).

Otra de las ventajas de esta técnica es que las preguntas clásicas *supra* indicadas pueden ser sustituidas por otras semejantes para adaptarlas a las peculiaridades de cada asignatura o perfil de los estudiantes: indica los tres conceptos fundamentales de la clase de hoy, qué has aprendido

hoy que puedas aplicar a tu profesión; señala lo que te ha parecido más difícil, formula una pregunta de evaluación sobre el tema de hoy, qué ejemplo de los vistos te ha resultado más clarificador, etc. Lo importante es que sean preguntas claras, de respuestas abiertas, rápidas de contestar, que versen sobre la clase recién impartida y que impliquen un componente subjetivo (opinión, percepción individual) del estudiante (Morales, 2011).

Para ello, es necesario formar al profesor a fin de que pueda saber qué tipología de preguntas puede utilizar y cuáles son las más adecuadas en cada sesión según el fin propuesto. En esta línea, Draper (2007) aconseja tres tipos de preguntas: de *feedback*, de contenidos y de reflexión. Aplicadas al ámbito jurídico, las preguntas de *feedback* podrían tener un contenido similar al de las preguntas clásicas para saber lo que le ha parecido al estudiante más importante y más confuso de la sesión. Las preguntas de contenidos podrían formularse de manera abierta para que los estudiantes indicasen la solución jurídica sobre un caso visto en la sesión, la legislación aplicable o para que ofreciesen una definición jurídica sobre alguno de los conceptos vistos. Y las preguntas de reflexión podrían ir dirigidas a que el estudiante conectase lo visto en clase con el contenido de otras sesiones y de otras materias, fomentando su percepción de que el Derecho es un ordenamiento jurídico conexo e interrelacionado, así como a ejercitar su capacidad de interpretación jurídica de algún precepto normativo o doctrina jurídica o motivación jurisprudencial o incluso podría comentar, como actividad grupal, las respuestas de otros compañeros.

Una tipología algo más detallada es propuesta por Cuseo (2010), quien discrimina entre cinco clases de preguntas: interés, relevancia, actitudes y opiniones, análisis y conexiones conceptuales. En la categoría de "interés" tendrían cabida las preguntas relacionadas con lo que más le ha gustado o sorprendido al estudiante de la sesión; en la de "relevancia", aquellas sobre lo que le ha parecido más útil o práctico para su futura profesión; en la de "actitudes y opiniones", las preguntas sobre lo que está de acuerdo o en desacuerdo (por ejemplo: ¿Estás de acuerdo con la solución jurídica dada por el Tribunal Supremo en este caso? ¿Qué interpretación doctrinal de las distintas expuestas te ha convencido y cuál no?); en la tipología de "análisis" se incluirían las preguntas relativas a

identificar lo más importante de la clase, el propósito fundamental, el punto central, y en la tipología de “conexiones conceptuales” se englobarían las preguntas relativas a conectar lo visto con conocimientos previos, sesiones anteriores u otras asignaturas.

En definitiva, el *one minute paper* es una técnica pedagógica que podemos enmarcar dentro de la formación continua del profesorado universitario del grado en Derecho y que, si bien está caracterizada por su sencillez, aporta numerosos beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, especialmente en el campo de la enseñanza online. Así, el *feedback* inmediato que se asocia a esta técnica supone la posibilidad de contextualizar el aprendizaje aún más en las próximas sesiones que imparta el profesor, contribuye a la mejora del clima de aula basada en la participación de los estudiantes y al diagnóstico constante de la situación, que a su vez facilita el aprendizaje y la autorreflexión de los estudiantes. Considerando este marco, el presente estudio profundiza en las percepciones que los docentes del grado en Derecho tienen respecto a la necesidad de formación continua didáctica y pedagógica para el mejor desempeño de su labor diaria y conocer el papel preciso que la técnica *one minute paper* tiene en el grado en Derecho online. Asimismo, a partir de la experiencia, con la implementación de esta técnica se proponen una serie de consejos que ayuden a los profesionales a conocer y aplicar de forma más efectiva esta técnica.

III. LA FORMACIÓN DIDÁCTICA CENTRADA EN EL AULA VIRTUAL

Cuando un docente se incorpora a un nuevo espacio de Educación Superior, generalmente se le facilita una formación de carácter general que abarca desde el organigrama de personas, los planes de estudios, procedimientos internos o manejo de herramientas. Es en este punto donde queremos centrar nuestra atención, al referirnos a esa tipología de formación, de carácter técnico en la mayoría de ocasiones y poco centrada en las posibilidades didácticas que pueden aportar. Se supone que “un profesor, bien preparado técnica y científicamente, está adecuadamente capacitado para enseñar (y conseguir que otros aprendan)” (Arquero y Donoso, 2004, p. 96), afirmación ésta que hemos de considerar errónea basándonos en nuestras propias experiencias como estudiantes.

En un entorno como en el que estamos trabajando, íntegramente en línea, a los profesores de nueva incorporación se les facilitará un plan formativo donde adquieren competencias que les permiten manejar las diferentes herramientas de forma técnica. Pero una vez que el docente se encuentra en su aula virtual, el “centro de atención no está en el medio sino en la situación de enseñanza-aprendizaje que se va a desarrollar utilizando una determinada tecnología” (Raposo, 2004, p. 45). El docente debe conseguir transformar el conocimiento del contenido que él tiene, en conocimiento didáctico que el estudiante debe recibir, y esto ayudándose de las herramientas de las que dispone dentro del aula virtual.

La situación de aprendizaje en la sesión presencial con los estudiantes requiere que el docente maneje de forma técnica el funcionamiento de aula, pero al tiempo debe utilizar este propio entorno como un recurso didáctico en sí mismo, que facilite el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Así pues, la concepción profesional del docente del grado en Derecho “exige que la formación impartida sea sistemática, reglamentada, exigida y reconocida” (De la Cruz, 2000, p. 33). Y sobre todo es importante que el propio profesor tenga motivación suficiente para participar en estos procesos formativos; “los primeros convencidos de la necesidad del cambio de modelo y de la oportunidad de comenzar a implantar la estrategia que lleva ello, han de ser, ineludiblemente, los profesores” (González, 2003, p. 18).

IV. OBJETIVOS

Como se ha adelantado previamente, el presente trabajo se organiza en torno a cuatro objetivos; en primer lugar, analizar la percepción que el profesor del grado en Derecho online tiene respecto a la necesidad de formación pedagógica continua para el mejor desempeño de su labor docente. En segundo lugar, formar a una muestra de profesores del grado en Derecho en la técnica *one minute paper*. Esta formación específica se conjugará con una formación didáctica referida al entorno online en el que se imparten las clases, centrada en el sistema de comunicación Adobe® Connect™. En tercer lugar, implementar y evaluar la eficacia de la

técnica *one minute paper* en la sesión de clase online como herramienta de motivación y autoevaluación del estudiante y, en cuarto lugar, fruto de la experiencia propia, proponer una serie de recomendaciones que sirvan para acercar esta técnica a los docentes universitarios del grado en Derecho fuera del ámbito de nuestra universidad.

V. RESULTADOS

Los resultados que se recogen a continuación forman parte del plan formativo desarrollado con un grupo de docentes del grado en Derecho de la UNIR, durante el mes de noviembre de 2013.

Para ello, se llevó a cabo un diagnóstico inicial de todo el claustro docente, a partir de él y de forma voluntaria se celebró para los docentes una sesión formativa online con dos objetivos formativos:

- Dar a conocer las utilidades de Adobe Connect como sistema web a través del cual se realizan las sesiones de formación online presenciales.
- Manejar la técnica *one minute paper* como técnica didáctica para llevar a cabo en las sesiones de formación con los estudiantes que participan en tiempo real.

Tras esta sesión, los profesores la pusieron en práctica en la clase semanal, y realizaron una valoración de la misma de forma anónima y a través de una encuesta online. Así pues, se consideran tres momentos temporales dentro de esta investigación: diagnóstico inicial, sesión de formación y evaluación de resultados.

A. DIAGNÓSTICO INICIAL

De forma previa a la formación se realizó una encuesta para todos los profesores del grado en Derecho, recogiendo los datos de forma anónima y online. Los datos se recogieron durante el mes de noviembre de 2013. El total de la población es 30, habiendo respondido un total de 16 profesores (53,33%).

La muestra la componen 5 mujeres y 11 hombres. La mayoría (50%) de los profesores tiene entre 31 y 40 años, según podemos ver en la Figura 1.

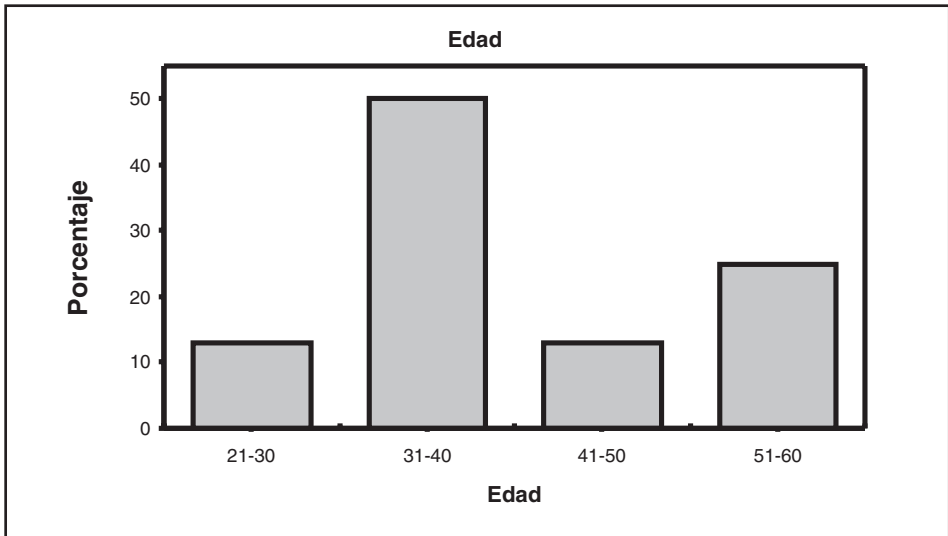


Figura 1. Distribución de la edad de los profesores del Claustro.

Casi todos tienen como nivel máximo de estudios el doctorado (93,8%), y tienen (43,8%) una experiencia docente en la universidad de entre 3 y 5 años según podemos observar en la Figura 2.

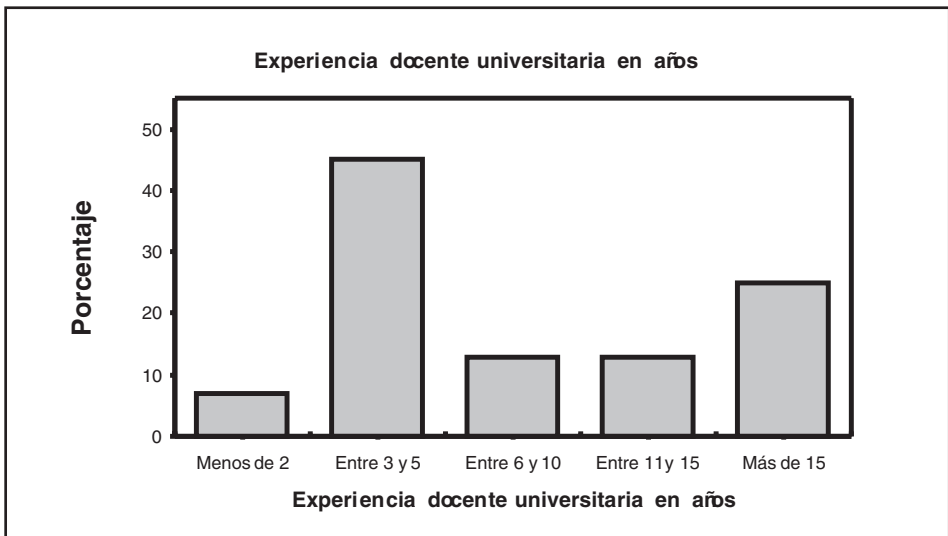


Figura 2. Distribución de los años de experiencia docente universitaria de los profesores del Claustro.

La encuesta contaba con una serie de afirmaciones referidas a distintos aspectos de su formación, algunos de los resultados relevantes los exponemos a continuación.

Para la frase “Estoy satisfecho con la formación específica que he recibido por parte de la UNIR para desempeñar mi labor docente”, las respuestas indican que los profesores están en general de acuerdo con la formación pedagógica y didáctica recibida (81,2%), como podemos ver en la Figura 3.

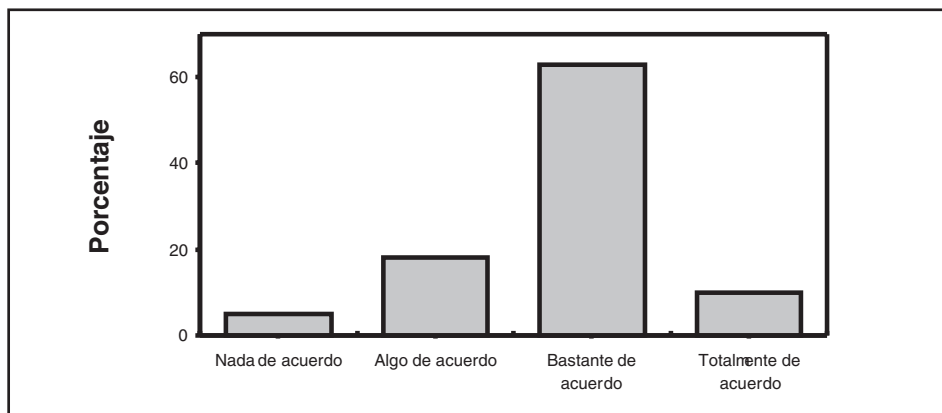


Figura 3. “Estoy satisfecho con la formación específica que he recibido por parte de la UNIR para desempeñar mi labor docente”.

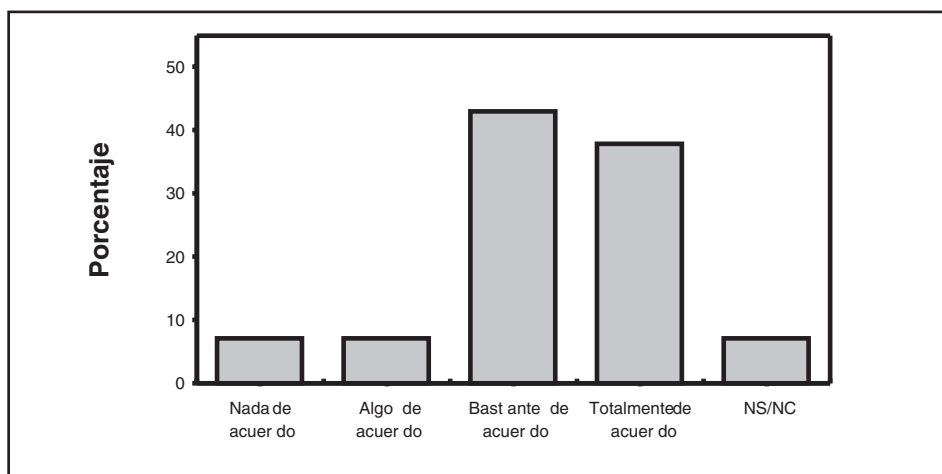


Figura 4. “Considero necesaria una formación pedagógica continua para poder desempeñar mi labor como profesor universitario”.

Para la frase "Considero necesaria una formación pedagógica continua para poder desempeñar mi labor como profesor universitario", los resultados están muy claros apuntando a que los profesores están de acuerdo (81,25 %), como podemos ver en la Figura 4 en la página anterior.

El 81,3% de los profesores consideran que es imprescindible "conocer todas las herramientas y recursos disponibles en la universidad para dar sus clases".

Para la frase "El doctorado es un recurso autosuficiente para poder desempeñar mi labor docente con eficacia", las respuestas están bastante repartidas como podemos ver en la Figura 5, siendo ligeramente superior en las categorías mejor valoradas.

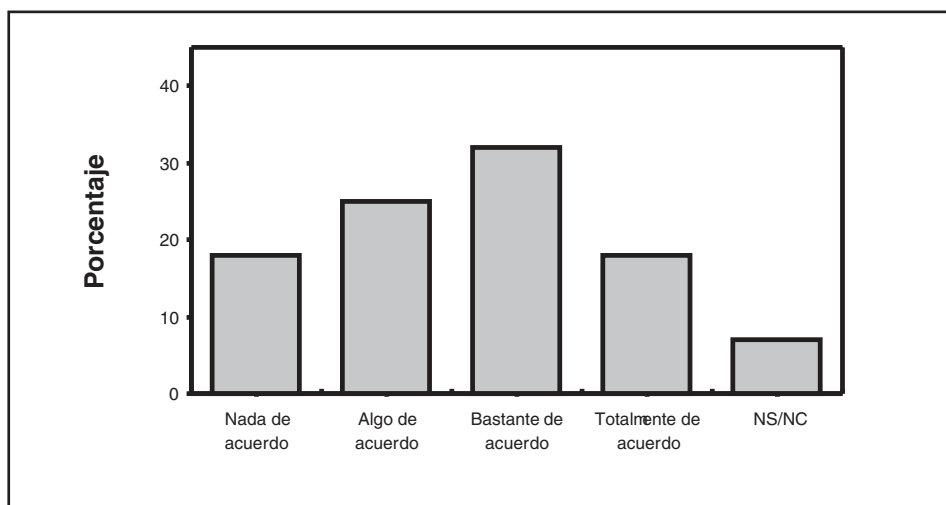


Figura 5. "El doctorado es un recurso autosuficiente para poder desempeñar mi labor docente con eficacia".

Utilizando una pregunta abierta, se preguntó a los profesores por tres razones por las que trabajaban en la UNIR; se realizó un análisis de frecuencias de las palabras más referenciadas, apareciendo la formación en un destacado primer lugar.

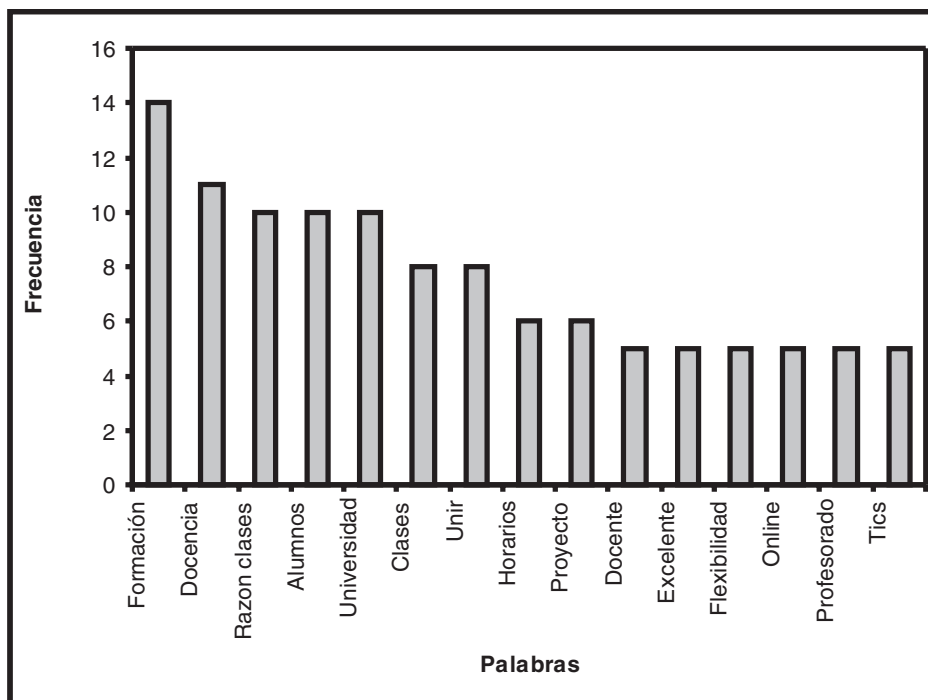


Figura 6. “Razones de los docentes para trabajar en esta universidad”.

La categorización de los diferentes ítems de acuerdo a género, edad o formación no aportó resultados que distinguiesen las respuestas de acuerdo a una u otra categoría.

B. LA SESIÓN DE FORMACIÓN

La sesión de formación se llevó a cabo de forma online y tuvo una hora y media de duración. La asistencia a esta reunión fue voluntaria, grabándose para dar después la posibilidad a los profesores de visualizarla tanto si habían asistido o no.

Se dieron pautas de manejo de diferentes herramientas propias de la plataforma donde se imparten las clases: uso de pizarras, subida de material en vídeo, compartición de archivos, etc. Durante el desarrollo de la sesión, se pedía a los profesores que practicasen en directo con el recurso utilizado, obteniéndose *feedback* inmediato de ellos y la capacidad del ponente de resolver las dudas en tiempo real.

En la segunda parte de la sesión se expuso la técnica de evaluación *one minute paper*, como una herramienta didáctica para evaluar la sesión presencial por parte de los estudiantes, en lo referido a los contenidos expuestos. De igual modo, los profesores practicaron en directo esta técnica, mediante la creación en el *AdobeConnect* de la pregunta: “¿Qué es lo que te ha parecido más importante y más confuso de la sesión de hoy?”, aclarando todos los extremos pertinentes para que pudieran aplicarla en su próxima sesión presencial virtual: cuándo realizar la pregunta, cómo explicar a los estudiantes que contestasen y enviaran su respuesta, cómo ver y analizar sus resultados, etc.

C. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Tras dos semanas de la sesión formativa, se pidió a los profesores que habían implementado el *one minute paper* en su clase presencial que evaluaran respondiendo a una serie de preguntas de forma anónima y online.

Respondieron un total de 14 profesores (87,50%). Todos ellos valoraron positivamente la sesión formativa, aportando fundamentalmente como razones:

- La participación activa de los asistentes.
- Compartir el espacio virtual con otros docentes.
- Manejo de recursos de la plataforma desconocidos previamente.

Respecto al *one minute paper*, 9 de los profesores no lo conocían (64,3%) y todos ellos lo han puesto en práctica en su sesión presencial.

Se preguntó a los profesores en qué categorías (Evaluación, Reflexión, Método y Motivación) englobarían esta técnica. Seleccionan una única categoría un 57,14%, siendo Evaluación y Reflexión las más utilizadas; el resto de opciones tienen una mínima prevalencia, y todas ellas incluyen bien Evaluación, Reflexión o ambas.

Al preguntarles si consideran que los estudiantes han valorado positivamente su uso, 12 de ellos (85,71%) responden de forma afirmativa; consideran esto basándose en la alta participación de los estudiantes, así como en la valoración en el chat de la posibilidad de interacción con el docente.

Todos los profesores (100%) valoran positivamente que la universidad organice estas sesiones, y estarían dispuestos a participar en otras siempre

que sean exclusivas para profesores del grado en Derecho, dada la particularidad de los ejemplos que podrían manejarse.

VI. CONCLUSIONES

Los profesores del grado en Derecho están preparados para afrontar los retos definidos en el EEES, dado que tienen una formación de contenidos adecuada a los requerimientos solicitados y están abiertos a la formación pedagógica ofrecida para afrontar el nuevo rol que les convierte en facilitadores de aprendizajes.

Respecto a la formación pedagógica, los profesores del grado en Derecho son conscientes de la necesidad de formación didáctica y pedagógica, sintiéndose en este caso satisfechos con la facilitada por nuestra universidad. Valoran positivamente la celebración de jornadas formativas, ajustadas a su perfil docente; en estas sesiones de aprendizaje cooperativo, se aprecia la interacción con otros docentes y la puesta en práctica de lo aprendido en beneficio del estudiante. Destacamos en este punto la gran facilidad que se ofrece para estos docentes, concretada en el hecho de que esta formación puedan seguirla desde su domicilio u otro espacio personal.

Una vez que se exponen nuevas estrategias didácticas, ponen en práctica lo aprendido en el contexto real con sus estudiantes, para vivir y valorar en primera persona.

La estrategia *one minute paper* ha sido considerada de utilidad en el aprendizaje para los estudiantes, facilitando la evaluación y reflexión sobre lo expuesto por el profesor en la sesión de clase.

Respecto a las recomendaciones sugeridas sobre el uso de esta técnica en las clases presenciales del grado en Derecho, tanto en el formato online como presencial, sería el finalizar la sesión formulando las preguntas de forma oral, bien a estudiantes concretos, bien a todo el aforo, y recibiendo las respuestas también de viva voz (o por chat en el caso online), lo que favorece no sólo el *feedback* inmediato sino también la habilidad del estudiante para dirigirse a un auditorio. Otra alternativa propuesta es pasar a los estudiantes un formulario con las preguntas para que las respondan en un espacio y tiempo acotado, de manera que el estudiante pueda desarrollar su expresión escrita y el profesor tenga la documentación para poder analizar con calma las respuestas y adoptar las medidas pedagógicas y

didácticas correspondientes de cara a la próxima sesión. Se aconseja que el docente module las preguntas, de acuerdo con los diferentes aspectos descritos en nuestra investigación (interés, conexiones conceptuales, análisis, relevancia...) para adecuarlas, en cada caso, al tipo de información que se pretende obtener. Incluso es posible que se establezcan subdivisiones en clase y que se formulen preguntas distintas a cada subgrupo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARQUERO, José Luis y José Antonio DONOSO, "Necesidades de formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias", en *Revista de Enseñanza Universitaria*, nro. 23, 2004, pp. 95-109.
- BAS, Magdalena y Daniela GUERRA, "Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 20, 2012, pp. 207-217.
- BENAVIDES DE CASTAÑEDA, Luisa Elena, "Reduciendo la brecha digital: enseñanza del Derecho en entorno web", en *Edutec*, Barcelona, España <<http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/161.pdf>>, 2004.
- BRICALL, Josep Maria, *Universidad 2 mil*, Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2000.
- CALVO, Francisco Javier y María SEPÚLVEDA, "Nuevas tecnologías y aprendizaje del derecho del trabajo: el portal del derecho del trabajo", en *IV Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Sevilla, España <https://fceye.us.es/files/pdf/innovacion/9_actas_iv_jornadas.pdf>, 2011.
- CARVAJALES, Juan José, "Técnicas de la docencia universitaria", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 8, nro. 15, 2010, pp. 179-194.
- CROSS, K. Patricia y Thomas ANGELO, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty*, Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan, 1988.
- CUSEO, Joe, "The One Minute Paper" [en línea] <<http://www.oncourseworkshop.com/Awareness012.htm>>, en Student Success Strategies <http://www.oncourseworkshop.com/Student%20Success%20Strategies.htm> [Consulta: 20 de febrero de 2014].
- DELGADO, Ana María y Rafael OLIVER, "Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación" [en línea], UOC <<http://77www.ouc.edu/dt/20310/index.html>>, 2003.

- DE LA CRUZ, María África, "Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nro. 38, 2000, pp. 19-35.
- DRAPER, Stephen, "One minute papers", Department of Psychology, University of Glasgow [en línea] <<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/tactics/minute.html>> [Consulta: 13 de diciembre de 2013].
- GARCÍA, Carlos, "De la tiza al teclado: cambios, incertidumbres y aprendizajes en el proceso de convertirse en profesor online", en *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, año 3, nro. 1, 2007, pp. 41-66.
- GONZÁLEZ, Rosa María y Viviana GONZÁLEZ, "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, año 43, nro. 6, 2007, pp. 1-14.
- GONZÁLEZ, Juan José, "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro", en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nro. 5, 2003, pp. 1-21.
- GUIBOURG, Ricardo, "Función y método en el nivel universitario", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 19, 2012, pp. 15-29.
- LERÍS, M^a Dolores y María Luisa SEIN-ECHALUCE, "Una experiencia de innovación docente en el ámbito universitario. Uso de las nuevas tecnologías", en *Arbor*, 185 (Extra), 2009, pp. 93-110.
- LIGHT, Richard, "Explorations with students and faculty about teaching, learning, and student life", en *The Harvard assessment seminars, first report*, 1990, Cambridge, Mass., Graduate School of Education and Kennedy School of Government.
- LIGHTBODY, Gaye y Peter NICHOLL, "Extending the concept of the one minute paper model", en *The Higher Education Academy* [en línea] <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/disciplines/stem/conf-proceedings-2013/Comp/Full%20papers/cs_133.pdf>, 2013.
- MAS, Óscar, "El profesor universitario: sus competencias y formación", en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, año 15, nro. 3, 2011, pp. 195-211.
- MARTÍNEZ, C., S. GARCÍA y M. MONDELO, "Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente", en *Enseñanza de las Ciencias*, año 11, nro. 1, 1993, pp. 26-32.
- MORALES, Pedro, "El 'one minute paper'", en *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar [en línea] <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>>, 2011.

- ONRUBIA, Javier, "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", en *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, <<http://www.um.es/ead/red/M2>>, 2005.
- PANITZ, Theodore y Patricia PANITZ, "Assessing Students and Yourself Using The One Minute Paper and Observing Students Working Cooperatively. Cooperative Learning and College", en *Teaching*, 6 (3), 1999. Disponible en <<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/Assessment.htm>>.
- RAPOSO, Manuela, "¿Es necesaria la formación técnica y didáctica sobre tecnologías de la información y la comunicación? Argumentos del profesorado de la Universidad de Vigo", en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nro. 24, 2004, pp. 43-58.
- SÁNCHEZ, Óscar, "Innovación docente en Derecho a través de la web 2.0: el uso de la herramienta wiki", en *IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Valladolid, Facultad de Derecho <<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1616/1/Innovacio%CC%81n%20Docente%20Derecho.pdf>>, 2011.
- STEAD, David, "A review of the one-minute paper", en *Active Learning in Higher Education*, vol. 6, nro. 2, 2005, pp. 118-131.
- VÁZQUEZ, Trinidad, "La aplicación Adobe® Connect™ 8 como recurso del B-Learning o Sistema mixto para asignaturas de grado o en fase de extinción". Comunicación presentada en *Univest 2011*, Girona, España, 2011.
- VILALTA, Marc, "La docencia del derecho a través del uso de las TIC" [en línea] <http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/61/84>, 2012.
- VONDERWELL, Selma, "Assessing online learning and teaching: Adapting the minute paper", en *TechTrends*, año 48, nro. 4, 2004, pp. 29-31.
- WEAVER, Richard y Howard COTRELL, "Mental aerobics: The half-sheet response", en *Innovative Higher Education*, nro. 4, 1985, pp. 23-31.
- WIEMAN, Carl, "The 'Curse of Knowledge' or Why Intuition About Teaching Often Fails", en *American Physical Society*, vol. 16, nro. 10, 2007 [en línea] <<http://www.aps.org/publications/apsnews/200711/backpage.cfm>>.
- ZABALZA, Miguel, "Formación del profesorado universitario", en *Revista de Investigación Educativa, RIE*, año 19, nro. 2, 2001, pp. 659-662.

Fecha de recepción: 20-3-2014.

Fecha de aceptación: 30-5-2014.

¿Las Facultades de Derecho hablan de esto? Derecho privado y derechos humanos: una articulación necesaria para repensar el problema de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad

VALERIA BERROS¹ y PABLO SLAVIN²

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo consiste en construir una reflexión acerca del abordaje que se realiza sobre el tema de las personas con discapacidad y su capacidad jurídica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Facultades de Derecho. En la Primera y Segunda Partes se reconstruye cómo se indaga sobre el tema a partir del análisis de la codificación civil y las obras generalmente utilizadas para su estudio, a fin de detectar la perspectiva que traducen sobre la discapacidad: el denominado “modelo médico”. En la Tercera Parte se realiza similar ejercicio respecto de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad que presenta una perspectiva diferente sobre el tema, el llamado “modelo social”. Ésta, al formar parte del ordenamiento jurídico vigente, exige de una importante revisión al momento de abordarse la cuestión de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad, invitando a un diálogo necesario entre Derecho Privado y Derechos Humanos.

PALABRAS CLAVE

Personas con discapacidad - Capacidad jurídica - Derecho privado - Derechos humanos - Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.

¹ Centro de Investigaciones en Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral (UNL) y CONICET.

² Estudiante de Abogacía, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral.

Do Law Schools talk about this? Private Law and Human Rights: a required articulation to re-think the problem about the legal capacity of persons with disabilities

ABSTRACT

The objective of the present work is to reflect on the different approaches that exist towards the legal capacity of people with disabilities in the teaching and learning process in Law Schools. In the First and Second Parts, the enquiry concerning the topic is rebuilt from the analysis of the civil codification and the scholarly works that are generally used for the study of this topic, in order to identify the perspective that they adopt about the disability: this is the “medical model”. Next, in the Third Part, a similar reflective exercise is done about the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which presents a different approach about the topic: the “social model”. The Convention, being part of the current legal system, demands a profound revision in addressing the issue of the legal capacity of the persons with disabilities, and invites to dialogue between Private Law and Human Rights.

KEYWORDS

Persons with disabilities - Legal Capacity - Private Law - Human Rights - Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

INTRODUCCIÓN

“Se declaran incapaces por demencia las personas que por causa de enfermedades mentales no tengan aptitud para dirigir su persona o administrar sus bienes” (art. 141, Código Civil).

“Los Estados Partes reconocerán que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida” (art. 12.2, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

El diálogo entre estos dos textos legales inscriptos en el ordenamiento jurídico contemporáneo en la Argentina –que traducen perspectivas, miradas, abordajes muy diferentes sobre la problemática de las personas con discapacidad– permite construir algunos interrogantes en torno a la enseñanza del Derecho:³

¿Qué se enseña cuando se trabaja con el problema de la capacidad jurídica?

¿Cuáles son las discusiones que se iluminan y aquellas que permanecen opacadas en el proceso de enseñanza sobre este tema?

¿Qué articulaciones es necesario revisar entre derecho privado y derechos humanos a la hora de pensar en la capacidad jurídica de las personas con discapacidad?

Esta enumeración de inquietudes se constituye como el eje que enhebra esta contribución, cuyo objetivo consiste en poner de relieve la problemática específica de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. Se trata de identificar la manera en que es abordada, en términos generales, dentro del ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. Este espacio, el “aula” y lo que allí sucede, integra un complejo “entramado”⁴ en el que se enlazan normas, instituciones, saberes, arquitec-

³ Estos interrogantes han sido compartidos y discutidos en una pluralidad de ocasiones con los y las integrantes del Proyecto de Extensión “*Hacia la autonomía y participación social de las personas con discapacidad*” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, del cual ambos autores formamos parte desde el año 2012. Agradecemos a ese espacio las reflexiones continuas sobre este tema y la construcción de alertas sobre nuestras propias prácticas al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo jurídico.

⁴ La idea de “entramado” se inspira en el concepto de dispositivo de Michel Foucault que se presenta como red que une un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, que dan cuenta tanto de “lo dicho” como de “lo no dicho” y que, en su obra, se vinculan con sus conceptos de poder y saber. Vid: FOUCAULT, Michel, “El juego de Michel Foucault”, entrevista publicada en la revista *Ornicar*, nro. 10, julio 1977; AGAMBEN, G., *Qu'est ce-qu'un dispositif?*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2006; DELEUZE, Gilles, A. GLUCKSMANN, M. FRANK *et al.*, *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1990.

turas que colaboran, refuerzan, robustecen la construcción del problema de la discapacidad en un determinado sentido.

La tarea que nos proponemos implica, por una parte, interrogar sobre los materiales de estudio que hoy se utilizan para aproximarnos al Derecho. Materiales que, en buena medida, son anteriores a la Convención y, por tanto, también traducen una perspectiva diferente sobre el tema: el denominado “modelo médico”. Asimismo, involucra una aproximación a los contenidos fundamentales de ambos textos normativos a fin de individualizar las tensiones existentes entre ellos. Por último, exige una revisión del vínculo entre derecho privado y derechos humanos al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A efectos de llevar a cabo la propuesta, en la Primera y Segunda Partes del trabajo se efectúa un abordaje de la regulación que nuestro derecho privado ha desarrollado sobre el tema. Con ese fin, se efectúa un recorrido por el sistema que propone el Código Civil actualmente en vigor así como sobre el plexo de discusiones doctrinarias que suelen articularse al momento de indagar en la cuestión de la discapacidad. De este modo se intenta mostrar cuáles son las preguntas, interrogantes, planteos que adquieren mayor visibilidad y que parecen reforzar la dicotomía entre capaces/incapaces (o, también, “normales”/“anormales”) dentro de la arquitectura legal.

En la Tercera Parte, el acento se dispone sobre lo que denominamos “costado invisible”: el contenido de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que, entre una heterogénea cantidad de temas, aborda la cuestión de la capacidad jurídica desde una perspectiva que se presenta al interior del llamado “modelo social”. Es decir, se legisla desde una manera de pensar diferente del modelo médico que inspira nuestro Código Civil. Se ilumina la construcción social de la discapacidad y no la “anormalidad” de las personas con discapacidad que, por encontrarse dentro del grupo de “diferentes”, requieren de un representante que supla su voluntad, un representante ubicado del costado de los “normales”, todo lo cual implica no sólo suplir voluntades y quitar capacidad para el ejercicio de los derechos que se titularizan sino y, sobre todo, invisibilizar la diversidad humana.

I. LO VISIBLE: LA CAPACIDAD JURÍDICA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL RÉGIMEN LEGAL VIGENTE

Debemos recordar que, en lo referido a este aspecto, el texto del Código Civil se mantiene sustancialmente igual desde su sanción original. Ello explica su obsoleta terminología, si bien, como veremos, esta obsolescencia no es la única ni la más grave.

La regulación legal es escueta. La primera mención al tema surge en el Libro Primero, Sección Primera, Título II. Allí, tras establecer que la capacidad es la regla y la incapacidad la excepción,⁵ se incluye dentro de tal excepción a aquellos que el texto legal denomina “dementes”⁶ (conforme a la terminología del texto aún vigente). Se los considera, en consecuencia, incapaces absolutos de hecho.

El mismo Título consagra una serie de disposiciones que son genéricas para todos los casos de incapacidad. En conjunto, establecen un método de representación necesaria, sustitutiva y de origen legal, ejercido en este caso por los curadores. Es a través de éstos –dispone el Código Civil– que los incapaces pueden “*adquirir derechos o contraer obligaciones*” (art. 56, CC).

Es el Título X de la misma Sección y Libro el que refiere específicamente a los *dementes e inhabilitados*. Del artículo 141, allí ubicado, podemos derivar una definición de los *incapaces por demencia*: aquellos “*que por causa de enfermedades mentales no tengan aptitud para dirigir su persona o administrar sus bienes*” (art. 141, CC).

El resto de las disposiciones se refieren a cuestiones procesales que actúan a manera de garantía, ya que –recordamos– la capacidad de las personas físicas es considerada la regla, y se procura protegerla ante avasallamientos arbitrarios. En tal sentido, se dispone que la incapacidad sólo puede ser determinada por sentencia judicial (art. 140, CC), se limita la legitimación activa (art. 144, CC), se prohíbe la declaración de oficio, se impone la prueba pericial (art. 142, CC), etc.

⁵ Ello se desprende del art. 52, CC: “*Las personas de existencia visible son capaces de adquirir derechos o contraer obligaciones. Se reputan tales todos los que en este código no están expresamente declarados incapaces*”.

⁶ Art. 54, CC: “*Tienen incapacidad absoluta (...) 3º Los dementes; 4º Los sordomudos que no saben darse a entender por escrito*”.

Por incorporación de la Ley 17.711, se regula también en este Título, en el art. 152 bis, el instituto de la inhabilitación. El mismo abarca un conjunto amplio y heterogéneo de sujetos, que comprende a los adictos al alcohol o las drogas (inc. 1º), los “*disminuidos en sus facultades mentales*” (inc. 2º) y los llamados “*pródigos*” (inc. 3º). Todos ellos, y bajo ciertas condiciones, están sujetos a una limitación en su capacidad jurídica menos drástica que la sufrida por los incapaces. En lugar de estar sometidos a representación sustitutiva, lo están a un régimen de asistencia. Conforme a este sistema, si bien existe designación de un curador, éste no actúa expresando su voluntad en lugar de la persona, sino que se exige su conformidad para la celebración de ciertos actos. Es decir, para que determinados actos jurídicos sean celebrados válidamente, se exige la voluntad concurrente del inhabilitado y su curador asistente.

Como cierre del Título, y por incorporación de la Ley Nacional de Salud Mental (2010), se establece una nueva garantía para las declaraciones de incapacidad e inhabilitación. Conforme a este artículo, se exige que la evaluación para el dictado de la sentencia no sea sólo médica sino interdisciplinaria, además de establecerse una limitación temporal a su validez (que no puede exceder de tres años) y una directiva expresa para que se procure afectar la autonomía personal en la menor medida posible.

A través de este régimen legal sucintamente descripto, el Código Civil pretende de alguna manera dar una solución a lo que considera un problema. Ahora bien, resulta importante, analizando dicho régimen, obtener la respuesta a dos preguntas. En primer lugar, *cuál es ese problema*. En segundo lugar, *de quién es ese problema*. Las respuestas que inductivamente intentaremos construir en relación con estos dos cuestionamientos revelarán que la ley vigente se enmarca en una determinada perspectiva (o “modelo”) de la discapacidad. Esta perspectiva comienza en los últimos años a entrar en crisis, generándose nuevas formas de responder aquellas preguntas y obligando, por tanto, a repensar las soluciones que el Derecho brinda.

Aunque la curatela es pensada como una institución protectora del declarado incapaz (art. 58, CC: “*Este código protege a los incapaces...*”), a poco de recorrer los artículos que la regulan puede percibirse que el modo en que se instituye la figura trasluce una concepción de la persona

con discapacidad mental (usando una terminología más adecuada a nuestra época) como portadora de una deficiencia generadora de incomodidades y problemas para sí misma, para sus familiares y hasta para “los vecinos”.⁷

Al entender la discapacidad como una deficiencia, esto es, un problema individual del sujeto “escrito” en su cuerpo (en este caso, en su mente), el código no hace sino reflejar la comprensión general que existía sobre la materia en la época de su redacción. Esta visión se enmarca en lo que se ha dado en llamar el “modelo médico de la discapacidad”. Aquí está la respuesta a la primera pregunta que planteamos. El problema a resolver, en la concepción del codificador, es la demencia o manía (en la vieja terminología de Vélez Sársfield) o la enfermedad mental (conforme a la un poco más “aggiornada” Ley 17.711) considerada *en sí misma*. La enfermedad, como anormalidad, debe ser corregida. La herramienta escogida para ello es la privación de la capacidad jurídica.

Nos queda aún encontrar respuesta a la segunda pregunta: *de quién es ese problema*. Desde una primera perspectiva, el problema es del propio portador de la deficiencia, y hacia él se dirige por tanto la supuesta protección que el régimen de curatela brinda. Esto no es sino una consecuencia del propio modelo médico: la persona con discapacidad es tal por sus características individuales, por un defecto en su cuerpo o en su mente. En la definición de la discapacidad, la sociedad y sus barreras no cumplen ningún papel.

Ahora bien, la pretendida protección que la ley brinda consiste en la anulación total del poder de decisión del incapaz. Se aplica para ello un método de representación sustitutiva *ex lege* que cae en manos del llamado “curador”, generalmente –cuando ello es posible– un miembro de su familia.

⁷ El art. 144 aún reconoce legitimación activa para iniciar el juicio de insania a “cualquiera persona del pueblo, cuando el demente sea furioso, o incomode a sus vecinos”. Podemos preguntarnos cuál sería el beneficio que estas “personas del pueblo” incomodadas podrían obtener de la privación de la capacidad civil del sujeto, que ninguna relación tiene con la furia o incomodidad (utilizando las palabras del texto legal). La previsión carece de toda lógica y, en el fondo, no parece sino traslucir un prejuicio respecto de todos aquellos que se apartan del estándar social de “normalidad”.

Si se entiende que el problema es la discapacidad (entendida desde un punto de vista médico) que pertenecería al “*interdicto*”, lo cierto es que efectuando un análisis crítico de las normas jurídicas referidas, como así también del funcionamiento de la curatela en la práctica y de los discursos contruidos socialmente, podemos concluir que la institución se desfigura *incluso* analizada desde esta protección médico-paternalista.

En tal sentido, podemos percibir que, en el mejor de los casos, el incapaz es protegido como un sujeto cuya voluntad importa poco o directamente no importa. Otras veces, como mero objeto titular de un patrimonio cuya integridad debe conservarse para beneficio de sus eventuales herederos, evitando que aquél pueda afectarla osando tomar decisiones sobre sus propios bienes. En algunas oportunidades, inclusive, ese incapaz parece convertirse en un “objeto” a ser depositado y ocultado en alguna institución a la espera del final de una eterna rehabilitación que pretende corregir lo que se considera una desviación de la normalidad humana, despojado de la administración de sus bienes y, en algunos casos, hasta inmerso en un absoluto desconocimiento del contenido de su patrimonio, sea éste apenas una pensión por discapacidad, sea una cuota parte de un importante acervo hereditario, etc.

Aunque el propósito manifiesto del Código Civil es el de proteger al incapaz (como se dispone en el citado art. 58), lo cierto es que también su familia y la sociedad son considerados como sujetos “afectados” por la discapacidad/enfermedad. Muestra de ello es la ya mencionada legitimación activa para iniciar el juicio de interdicción que les reconoce el art. 144. Así, desde una segunda perspectiva, en la ley y sobre todo en la práctica judicial, son muchas veces éstos los sujetos que se procura proteger a través de la declaración de incapacidad.

En este supuesto resguardo del propio incapaz, y sobre todo en protección de la sociedad (los *terceros contratantes de buena fe*) y del valor “seguridad jurídica”, el Código hace clasificaciones cerradas. La persona física mayor de edad puede ser capaz, incapaz o –desde la Ley 17.711– inhabilitada. A esas tres posibilidades les corresponden también tres respectivas consecuencias jurídicas inevitables: no estar sujeto a limitación alguna en su capacidad de hecho, estar sujeto a representación sustitutiva o estar sujeto a asistencia. Las particularidades de la condición y situación

de cada sujeto quedan borradas por las pretensiones clasificadoras del codificador, en aras de lograr certeza en las relaciones jurídicas.

Podemos decir que nuestra ley consagra una dicotomía tajante entre “capaces” e “incapaces” (incluyendo aquí tanto a los incapaces en sentido estricto como a los inhabilitados, sin por ello desconocer las importantes diferencias de régimen entre una y otra institución). Entre sanos y enfermos. Entre “normales” y “anormales”. En fin, entre los que pueden decidir por sí mismos y los que quedan a la merced de otra persona.

Ante este panorama podemos elaborar algunas preguntas. ¿Con qué se encuentra el estudiante que, en su primer o segundo año de carrera, debe analizar la temática de la capacidad jurídica? ¿Cómo se aborda, en el aula y en las obras de doctrina, el estudio de un régimen que –salvo reformas secundarias– se mantiene muy similar al sancionado casi ciento cincuenta años atrás, a pesar de que hoy es llamado a funcionar en un contexto totalmente distinto? ¿Es estimulado para realizar un análisis crítico del instituto o apenas accede a un análisis abstracto del mismo?

II. EL ANÁLISIS [A]CRÍTICO DEL RÉGIMEN VIGENTE EN LA DOCTRINA Y EN LAS AULAS

A los fines de la elaboración de este artículo, se realizó en marzo de 2014 una pequeña encuesta de carácter exploratorio entre alumnos/as de la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Sus resultados muestran que, a la hora de abordar el estudio de la temática de la capacidad civil (curricularmente enmarcada en la disciplina Derecho Civil I), los estudiantes acuden principalmente a dos fuentes. Una de ellas es lo que surge de su propia asistencia a las clases, esto es, lo expuesto por los profesores y profesoras al desarrollar la temática. La segunda es la doctrina que podemos denominar “clásica”, es decir, los conocidos manuales o tratados de Derecho Civil, muchos de ellos escritos hace alrededor de medio siglo, sin que sus posteriores actualizaciones hayan alterado sustancialmente su estructura o contenido.

La consulta de otras fuentes (v. gr., artículos de doctrina más actuales y específicos) es estadísticamente casi nula. Creemos que ello es consecuencia de tratarse de un tema abordado por estudiantes que suelen

estar transitando sus primeros pasos en la carrera. Sus inquietudes y cuestionamientos deberían de alguna manera ser estimulados por los/docentes. Esta estimulación, como también surge de la mencionada encuesta, aparece como prácticamente inexistente.

Aquellas clásicas obras que, a pesar del paso de los años, siguen siendo consultadas como fuente primaria –tal vez por la ausencia de otras nuevas que aborden la materia de forma integral–, al realizar el análisis de la capacidad jurídica no logran sino reforzar la dicotomía planteada por el Código Civil y reafirmar acríticamente las soluciones que éste brinda.

Entendemos que ello no es producto de un desinterés o falta de análisis crítico por parte de los autores. Debemos tener siempre presente que dichas obras fueron elaboradas, la mayoría de las veces, durante la segunda mitad del siglo pasado. Sus autores no hicieron sino reflejar una determinada concepción que se desprendía (y se desprende) del Derecho positivo. Éste a su vez no es sino el resultado de una construcción social sobre el problema de la discapacidad en la que se articulan una serie de elementos heterogéneos, entre los que aparece la normatividad. Es complejo que, a partir de una obra elaborada en pleno auge del modelo médico, se reflejen las consideraciones y críticas planteadas por el modelo social. Efectuada esta aclaración, lo que sí aparece inquietante es que los operadores jurídicos que hoy se están formando en nuestras facultades sigan permeándose de concepciones que intentan ser superadas.

Al igual que los programas utilizados en la disciplina, los autores enmarcan el tema dentro de los llamados “atributos de la personalidad”. El punto de partida es la distinción entre capacidad de derecho y capacidad de hecho. Se señala que el verdadero atributo de la personalidad es la capacidad de derecho, pues es ésta la que no puede faltar sin afectar el concepto mismo de persona. En tal sentido, celebran la superación del instituto de la “muerte civil” existente en el Derecho Romano. Se afirma que el Derecho contemporáneo no puede tolerar la existencia de personas privadas de su capacidad de derecho que, en un sentido biológico, “vivan” pero que para el Derecho no existan.

Por el contrario, la capacidad de hecho no recibe similares consideraciones. La incapacidad absoluta de hecho es descripta como la im-

sibilidad de “ejercer por sí la *totalidad* de los derechos”⁸ o la sustitución “en el ejercicio (...) de *todos* sus derechos”⁹ (ambos resaltados nos pertenecen). Se llega incluso a aclarar expresamente que esta incapacidad no produce la aniquilación de la personalidad.¹⁰

Dejando de lado el régimen de la capacidad jurídica de los menores de dieciocho años, que no resulta relevante a los fines de este análisis, nos centraremos en las otras categorías de incapaces que la ley trata y que, en consecuencia, son estudiados por la doctrina: los dementes, los sordomudos que no saben darse a entender por escrito y los inhabilitados. Partiendo de la base –por lo ya descripto– de que del contenido de las obras mencionadas la incapacidad de hecho no aparece como atentatoria contra la personalidad, nos interesa detenernos en cuáles son las discusiones, los problemas, los cuestionamientos que, respecto a ella, parecen ser centrales en los materiales de estudio y en las aulas. Al respecto, podemos mencionar algunos tópicos que se repiten en la mayoría de los tratados y manuales y parecen, también, ser los más resaltados en las aulas de nuestras facultades.

En primer lugar, se plantea en estas obras el análisis de los distintos criterios para determinar la incapacidad. La doctrina menciona y describe tres: el médico o científico, el económico-social o sociológico y el médico-jurídico o mixto. Los autores señalan casi unánimemente la mayor conveniencia de este último. Por otro lado, es éste el adoptado por la reforma del Código Civil de 1968. Conforme a este criterio, el diagnóstico médico de una enfermedad mental resulta un requisito fundamental (si bien, al menos en teoría, no suficiente) para declarar la interdicción. Se delega así a la ciencia médica-psiquiátrica la determinación de este presupuesto, incluso llegando a ser analizada por algunos doctrinarios la posibilidad de que el correspondiente dictamen pericial resulte vinculante para el juez.

En segundo lugar, una crítica que se repite en las obras, y que aparece como una de las más recordadas por los estudiantes al ser consultados,

⁸ CIFUENTES, Santos, *Elementos de Derecho Civil. Parte general*, Buenos Aires, Astrea [1988] 1995, p. 175.

⁹ LLAMBÍAS, Jorge Joaquín, *Tratado de Derecho Civil. Parte general*, t. I, Buenos Aires, Abeledo-Perrot [1960], 2003, p. 353.

¹⁰ LLAMBÍAS, Jorge Joaquín, *op. cit.*, p. 353.

es la inconveniencia de seguir utilizando la palabra “demente” para referirse a los declarados incapaces por sufrir una enfermedad mental.¹¹ Sin embargo, esta crítica no se plantea por lo despectiva que resulta la palabra ni por la discriminación que implica designar a una persona mediante la sola referencia a un diagnóstico médico. Muy por el contrario, lo que los autores señalan es la obsolescencia de la palabra en cuestión ante el avance de la ciencia médica: se afirma que existen otros enfermos mentales que, sin ser estrictamente dementes, también deben ser plausibles de ser declarados incapaces. Así, señalan que resulta más adecuado referirse a los “enfermos mentales”¹² como categoría genérica. De conformidad con el criterio legal, la doctrina también entiende que la enfermedad (en este caso mental), definida médicamente y entendida como “anormalidad”, es el problema a resolver. En tal sentido, llega a sugerirse que es conveniente que las personas “semialienadas” (y con más razón –deducimos– las llamadas “alienadas”, esto es, las sujetas a curatela) “no queden sometidas a la condición de personas normales, puesto que en rigor no lo son”.¹³

No hemos encontrado en nuestro análisis bibliográfico críticas a la existencia misma del instituto de la incapacidad jurídica, tal como existe en nuestra legislación. La incapacidad aparece como una respuesta natural e inevitable del Derecho frente a ciertas *anormalidades* que las personas pueden presentar. Es cierto que se reconoce el grave efecto que la pérdida de la capacidad jurídica provoca,¹⁴ resultando ello el fundamento último de las garantías y requisitos que el juicio de interdicción debe cumplir. Sin embargo, ese mismo argumento del “grave efecto” no es utilizado para proponer caminos alternativos o menos avasalladores de la autonomía. Lo que se discute es la forma de definir los contornos del concepto de *demente*; no la existencia misma del concepto ni su ine-

¹¹ Algunas de las respuestas de los estudiantes al ser interrogados específicamente sobre críticas al instituto fueron las siguientes: “En clases se hacía alusión a que estaba mal empleado el término”. “La palabra demente es una palabra que puede sonar fuerte y se lucha para que sean llamados de otras maneras”. “Debido a que el demente es un tipo específico de patología clínica, que no abarca a todo lo que la palabra demente puede referirse”.

¹² CIFUENTES, Santos, *op. cit.*, p. 188.

¹³ LLAMBÍAS, Jorge Joaquín, *op. cit.*, p. 365.

¹⁴ LLAMBÍAS, Jorge Joaquín, *op. cit.*, p. 195.

vitale consecuencia jurídica: la interdicción. “Se trata de una causa de incapacidad *de justificación obvia*” (el resaltado es nuestro), afirma Llambías respecto a la enajenación mental. Sugiere a continuación que ésta hace que el sujeto pierda “*las facultades espirituales que lo caracterizan y distinguen de los demás animales*”.¹⁵

Desde la misma perspectiva es analizada la inhabilitación, cuyo estudio –en obras y programas– se encara a renglón seguido de la incapacidad. Al tratar este instituto, los autores suelen manifestar beneplácito por su incorporación por la Ley 17.711. Particularmente respecto a los sujetos comprendidos en el inc. 2º del art. 152 bis, podría llegar a pensarse la inhabilitación como una respuesta jurídica menos drástica para personas con discapacidad mental más leve, que impida que sean comprendidas en el severo régimen de representación sustitutiva. Sin embargo, la mencionada simpatía por la incorporación de la inhabilitación no se debe a que ésta pueda resultar una forma de permitir conservar la autonomía a personas que –antes de 1968– podrían estar comprendidas en el concepto de “dementes”. Por el contrario, la reforma se celebra porque permite comprender a personas que antes no cumplían estrictamente con los requisitos para la declaración de demencia. De este modo, el espectro de los incapaces se amplía, incluso considerando algunos autores que en dicho inciso quedan comprendidas personas con otros tipos de discapacidad,¹⁶ o bien rechazando tal interpretación, pero lamentándose por tal “limitación” del instituto.¹⁷

La discapacidad ha sido por años contemplada desde una misma perspectiva, que ha sido denominada el “modelo médico de la discapacidad” y respecto a la cual hemos dado algunas nociones a lo largo de estas dos primeras partes. Este modelo, como su nombre lo indica, ha estado monopolizado por el discurso médico, tratando a la persona con discapacidad como un paciente y poniendo el acento permanentemente en su diagnóstico y cura.

¹⁵ LLAMBÍAS, Jorge Joaquín, *op. cit.*, p. 432.

¹⁶ Así, Cifuentes considera comprendidos a los “*ancianos, parálíticos, ciegos, sordos, mudos*”. *Op. cit.*, p. 210.

¹⁷ Llambías lamenta que el art. 152 bis “*omite proteger a los sordomudos y ciegos de nacimiento sin instrucción*”. *Op. cit.*, pp. 355 a 357.

El modelo médico ha encontrado en el Derecho a un aliado de importancia, que lo ha legitimado y fortificado. La reflexión no se aplica sólo a las personas con discapacidad mental ni se limita a la problemática de la capacidad jurídica. Todas las soluciones normativas vinculadas de alguna manera a la discapacidad, de las más disímiles ramas del Derecho, han estado tradicionalmente atravesadas por este paradigma. Así, para el Derecho de la Seguridad Social, la discapacidad sigue siendo considerada un problema de salud, que encuentra tratamiento y financiamiento a través del subsistema respectivo. De este modo, prestaciones que nada tienen que ver con la salud de la persona con discapacidad (como, por ejemplo, su educación y hasta el transporte entre su domicilio y el establecimiento educacional) son gestionadas y financiadas como prestaciones de salud.

Ello es una consecuencia directa del modelo médico. Toda persona puede enfermar, estudiar, trabajar, jubilarse, etcétera, y ser así sujeto de distintas regulaciones jurídicas que la contemplan. La persona con discapacidad, en cambio, es para el Derecho siempre una persona enferma. Una persona enferma que trata su enfermedad, que (a pesar de ello) estudia, que (a pesar de ello) trabaja, que (por ello) se jubila, que manifiesta la osadía de querer administrar su persona y sus bienes.

Este modelo médico ha entrado en crisis. Irrumpe, intentando desplazarlo como paradigma, un nuevo modelo que se ha denominado “social”, y que hoy incluso tiene manifestación normativa de la más alta jerarquía.¹⁸

El modelo social no sólo implica una nueva perspectiva para analizar el problema, sino que corre el foco respecto a *dónde* radica ese pro-

¹⁸ Para una profundización sobre el concepto e implicancias del denominado “modelo social” puede consultarse: FERREIRA, Miguel A., *Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos* [en línea] <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf> [Consulta: 30 de junio de 2014]; ROSATO, Ana y Angelino ALFONSINA (coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires, Noveduc, 2009; VALLEJOS, Indiana, *¿Y si la discapacidad no estuviera dada en la naturaleza? Tensiones entre el modelo médico y el modelo social* [en línea] <<http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-01/vallejos-discapacidad-naturaleza/>> [Consulta: 30 de junio de 2014]; PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Ediciones Cinca, 2008.

blema. La discapacidad deja de considerarse un defecto individual y corporal, y pasa a comprenderse que no es sino el producto de relaciones sociales. Una vez identificado un problema distinto, seguir aplicando las mismas soluciones resultaría incongruente.

¿Se habla de esta nueva concepción en las facultades de Derecho? ¿Se ponen en crisis las antiguas soluciones normativas ante un problema entendido de forma radicalmente distinta a la que las inspiró? Nuestras observaciones nos indican que no. Intentaremos echar un poco de luz al respecto en la Tercera Parte de este artículo.

III. ILUMINAR LO "INVISIBLE": OTRAS MANERAS DE PENSAR LA CAPACIDAD JURÍDICA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD SE TRADUCE AL CAMPO LEGAL

La problemática de las personas con discapacidad durante muchos años, y como hemos analizado en la Primera y Segunda Partes, fue pensada desde la lógica de la clasificación, diferenciación, división entre grupos sociales que "poseían" o no discapacidad, estableciéndose así una suerte de perímetro a partir del cual se separa y delimita el destino de quienes integran cada espacio, de poseedores o no de discapacidad. Este perímetro conduce a dividir la posibilidad de ejercicio de los derechos que se titularizan conforme la persona se ubique dentro del espacio destinado a los considerados capaces de hecho o a quienes terminan por ser catalogados bajo la etiqueta de dementes, semialienados o, en otras palabras, "anormales".¹⁹ Personas que, justamente por estar etiquetadas bajo esa condición, requieren de otra persona no demente, no alienada, "normal", para que obre en su lugar. De allí la inspiración del sistema de interdicción que se prevé en nuestra actual regulación civil: para "protegerlos", tornarlos invisibles.

Esta normatividad no constituye sino una huella de un modo de entender la problemática que fue edificada en un tiempo y espacio y que, por tanto, puede ser repensada y reconstruida.

¹⁹ La obra de Michel Foucault "Los anormales" presenta herramientas conceptuales interesantes para analizar esta problemática. FOUCAULT, Michel, *Los anormales*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2000.

La historia brinda elementos para observar cómo en distintas sociedades y momentos ha sido diferente la construcción social sobre la discapacidad. Así, en la Grecia antigua y Esparta, la sociedad se estructuraba en base a la capacidad física de los guerreros: ésa era la clave para la consideración social de una persona. El capitalismo a su turno propició la dicotomía conforme a la “productividad” de los trabajadores. Ya no se trata de habilidad para la guerra sino de habilidad para “producir”.²⁰ Comunidades indígenas de la Abya Yala (nombre dado al continente americano por algunas poblaciones con anterioridad a la llegada de los europeos a este territorio), en el espacio que hoy se conoce como Ecuador, consideraban que personas con algunas malformaciones eran superiores en función de su mayor conectividad con los otros mundos.²¹

Queda claro que diferentes momentos han colocado el acento en habilidades, características, destrezas heterogéneas, y ello se ha traducido, ha dejado marcas en el campo legal.

En la época contemporánea, se presenta una regulación que ha tratado a las personas con discapacidad, es decir, aquellas no integradas como “sujeto productivo” conforme a la lógica del sistema capitalista, como un “objeto de asistencia”.²² Objeto de asistencia médica y legal debido a que desde el discurso médico se cataloga, se clasifica, y desde el discurso legal se determinan consecuencias jurídicas conforme a esa “tipología”: las consecuencias que se analizaron en los apartados anteriores.

Esa manera de pensar, de regular, convive con otra manera de posicionarse sobre el tema: el modelo social, que coloca el acento en la discapacidad como resultado de una compleja construcción social y en la necesidad de reforzar la autonomía de las personas con discapacidad. Esta manera de reflexionar y atender el tema cuestiona el hasta hace poco tiempo no interrogado modelo médico. Este último modelo ha per-

²⁰ CHÁVEZ PENILLAS, Facundo, “El modelo social de la discapacidad”, en *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social*, Buenos Aires, REDI, 2012, p. 33.

²¹ “Se consideraba que enanos, patituertos y personas con labio leporino estaban mejor conectadas con el mundo espiritual y, por ende, eran buenos intermediarios entre la comunidad y los mundos paralelos”. Referencia sobre esculturas expuestas en el Museo Casa del Alabado, Ciudad de Quito, Ecuador.

²² CHÁVEZ PENILLAS, Facundo, *Op. cit.*, p. 35.

meado el “entramado” que se ocupa del tema y que articula normas, instituciones, arquitecturas, saberes, e inspira la manera en que el tema se aborda desde la enseñanza jurídica.

Este entramado informado por el modelo médico y fuertemente arraigado en diferentes ámbitos, entre ellos, el de la enseñanza del Derecho, se encuentra hoy interrogado y desafiado desde una perspectiva diferente. Perspectiva que, a su turno, ha sido traducida hacia el campo legal: en el año 2006 se establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD).

A. LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: EL PROBLEMA DE LA CAPACIDAD JURÍDICA

La CDPD recepta los postulados del modelo social y, por tanto, se presenta como una traducción alternativa del problema que se aleja del modelo médico. Se deja claro que la discapacidad es un concepto construido socialmente y que es necesario el respeto de los derechos de las personas con discapacidad desde el respeto por su autonomía. Este punto se presenta como medular dado que implica, entre muchos otros temas que aquí no nos detendremos a analizar, una revisión de la capacidad jurídica.²³

El texto de la Convención reconoce *“la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones”*, lo que necesariamente lleva a repensar el sistema actual y, en ese sentido, el texto normativo es claro en el aspecto específico que estudiamos.

²³ Existen ya trabajos que expresan las implicancias de la ratificación de esta Convención respecto del derecho interno relativo a la capacidad jurídica. Puede consultarse: BARRIFFI, Francisco, “El régimen de incapacidad en el Código Civil a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, en *Discapacidad, justicia y Estado I. Acceso a la justicia de personas con discapacidad*, Buenos Aires, Ministerios de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2012; PALACIOS, Agustina y Francisco BARRIFFI, *Capacidad jurídica. Discapacidad y derechos humanos. Una revisión desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Buenos Aires, Ediar, 2012; BULIT GOÑI, Luis G., “El proceso judicial de incapacidad y de inhabilitación y los derechos humanos. Deudas pendientes y necesidades urgentes”, en *El Derecho. Diario de Doctrina y Jurisprudencia*, año XLVI, nro. 12.102, p. 1.

El artículo 19 afirma que “*Los Estados Partes reconocerán que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida*” (art. 12.2, CDPD).

Argentina ha ratificado esta Convención en el año 2008 a través de la Ley 26.378. Por tanto forma parte de su ordenamiento jurídico y, conforme a la Constitución Nacional, posee jerarquía superior a las leyes (art. 75, inc. 22). Ello significa que necesariamente debe revisarse el contenido del Código Civil –entre otras normas– dado que allí encontramos un sistema que no colabora en el ejercicio de la capacidad jurídica en igualdad de condiciones sino que aparece un sistema diferenciador, segmentado y, a la vez, excluyente como se detalló con antelación. Asimismo, cabe destacar que existe un proyecto presentado en la Cámara de Diputados a fin de otorgarle a la Convención jerarquía constitucional.²⁴

Esta observación sobre la necesidad de armonizar el contenido de la Convención en este punto en particular relativo a la capacidad jurídica con el contenido de la actual normativa vigente ha sido detallado por Naciones Unidas en el dictamen de septiembre de 2012 presentado por el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Allí se listan las principales preocupaciones sobre Argentina entre las que aparece la identificación de inconsistencias entre la CDPD y la legislación nacional.²⁵

Especialmente sobre el art. 12 se establece: “19. *El Comité expresa su máxima preocupación por las inconsistencias observadas tanto en parte de la legislación vigente, como en los proyectos de ley en actual tramitación en el Estado parte, que se basa o continúa basándose en el modelo sustitutivo de*

²⁴ Texto del proyecto disponible en: <<http://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?id=155802>> [Consulta: 13 de marzo de 2014].

²⁵ “5. *El Comité observa con preocupación que en la armonización de la Convención con el ordenamiento jurídico nacional persisten importantes inconsistencias con los principios y mandatos de este tratado; especialmente, en lo relativo al igual reconocimiento de la persona con discapacidad ante la ley. Igualmente observa con preocupación que el hecho de que no toda la legislación provincial del Estado parte esté armonizada con la Convención, genera disparidades en la forma en la que a nivel local se entienden los derechos de las personas con discapacidad y a su efectiva implementación; 6. El Comité insta al Estado parte a que tome las medidas necesarias para armonizar toda su legislación a nivel federal, provincial y local con los preceptos de la Convención, contando para ello con la participación efectiva de las organizaciones de personas con discapacidad, en concordancia con el artículo 4 (3) de dicho tratado*”. Dictamen Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2012.

la voluntad de la persona, en clara contradicción con el artículo 12 de la Convención. Le preocupa también la resistencia por parte de algunos operadores judiciales para poner en práctica la normativa que establece limitaciones a la discrecionalidad judicial para restringir la capacidad jurídica de las personas con discapacidad”, seguido lo cual insta al Estado argentino a revisar de manera inmediata toda la legislación y a tomar medidas que tiendan a reemplazar el régimen de sustitución en la adopción de decisiones por un sistema de apoyos para la toma de decisiones respetuoso de la autonomía, voluntad y preferencias de las personas.

Asimismo, se observa que el Anteproyecto de Reforma y Unificación del Código Civil y Comercial presentado en 2012 sigue conteniendo inconsistencias. Aun cuando esta Convención forma parte del ordenamiento jurídico vigente, este Anteproyecto *“conserva la figura de la interdicción judicial y deja a total discreción del juez la decisión de designar un curador o de determinar los apoyos necesarios para la toma de decisiones de las personas con discapacidad”, seguido lo cual “insta al Estado parte a que el Proyecto de Reforma y Unificación del Código Civil y Comercial elimine la figura de la interdicción judicial y que garantice en dicho proceso de revisión la participación efectiva de las organizaciones de personas con discapacidad”.*

El proyecto que presenta el Poder Ejecutivo en junio de 2012 es en este punto de contenido similar al Anteproyecto. El mismo pasa a la Comisión Bicameral para la Reforma, Actualización y Unificación de los Códigos Civil y Comercial de la Nación y, en ese contexto, se realizan una serie de audiencias –entre agosto y noviembre de 2012– dentro de las que se encuentran observaciones con relación a este tema.²⁶

²⁶ Se pueden citar las observaciones realizadas por las siguientes instituciones y/o colectivos implicados en la temática: Mesa Federal de Salud Mental, Justicia y Derechos Humanos. Texto disponible en: <http://ccycn.congreso.gov.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/buenosaires/pdfs/101_Mesa_Federal_de_Salud_Mental.pdf> [Consulta: 10 de marzo 2014]; Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Texto disponible en: <http://ccycn.congreso.gov.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/buenosaires/pdfs/202_RED.pdf> [Consulta: 10 de marzo 2014]; Foro Permanente en Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Provincia de Neuquén. Texto disponible en: <http://ccycn.congreso.gov.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/neuquen/pdfs/BAGGIO_Silvio_xForo_Permanente_en_Defensa_de_los_Derechos_de_las_Personas_con_Discapacidad_de_la_Provincia_de_Neuquxn.pdf> [Consulta: 10 de marzo 2014]; Proyecto de Extensión “Hacia la

Luego de esta instancia, la Bicameral efectúa una modificación sustancial en la materia, receptando el sistema de apoyos que se vincula con la perspectiva y contenidos de la CDPD. Allí se determina que los jueces y juezas pueden restringir la capacidad para “determinados actos” de personas que padezcan “una alteración mental permanente o prolongada, de suficiente gravedad, siempre que estime que del ejercicio de su plena capacidad puede resultar un daño a su persona o a sus bienes” (art. 32). Seguido, el proyecto establece que se deben designar los apoyos necesarios según las necesidades y circunstancias de las personas promoviendo la autonomía y la decisión que corresponda con las preferencias de las personas protegidas. La declaración de incapacidad sigue dentro del articulado como una “excepción” en los casos en que “la persona se encuentre absolutamente imposibilitada de interaccionar con su entorno y expresar su voluntad por cualquier modo, medio o formato adecuado y el sistema de apoyos resulte ineficaz, el juez puede declarar la incapacidad y designar un curador”.

En noviembre de 2013, el Senado de la Nación aprueba el proyecto sin modificar este punto, con lo cual el sistema de apoyos comienza a hacerse un espacio en la regulación proyectada sobre el tema en el país.

Por último, el documento de Naciones Unidas que referimos, insta a la realización de talleres de formación para los jueces y juezas que son quienes deciden sobre la posibilidad o no de ejercicio de la capacidad por parte de las personas con discapacidad y que, la mayor parte de las veces, lo hacen conforme el régimen del Código Civil, desconociendo que dicho régimen se encuentra modificado por la CDPD.

La ONU ha observado la escasa formación en el tema de parte de quienes toman decisiones en la jurisdicción. Ahora, es en el espacio de las aulas adonde los operadores jurídicos se forman y es allí adonde también debe comenzar a efectuarse una importante revisión. Este tema nos redirecciona nuevamente a una de las preguntas que inspiran estas reflexiones: ¿Las facultades de Derecho hablan de esto?

autonomía y participación social de las personas con discapacidad” de la Universidad Nacional del Litoral, Asociación Civil Tramas, Movimiento SuperAcción, Asociación Civil Mírame Bien y María Cecilia Ruhl. Texto disponible en: <http://ccycn.congreso.gov.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/santafe/pdfs/062_UNIVERSIDAD_NACIONAL_DEL_LITORAL.pdf> [Consulta: 10 de marzo 2014].

En la Primera y Segunda Partes se han visualizado varios problemas. Uno relativo a la escasa atención sobre el tema en particular, lo que se traduce en las encuestas exploratorias que hemos realizado. El otro vinculado con el tipo de materiales que se utilizan, su fecha de producción, el tipo de discusiones que históricamente han quedado aunadas al problema de la capacidad. También existe otro tema que es la escasa construcción de canales de diálogo que existe, en general, entre derecho privado y derechos humanos. Diálogo que es sin dudas medular en este tema y en otras problemáticas en las que se podría efectuar similar razonamiento. El haber dividido el Derecho en diferentes disciplinas ha generado también una suerte de “aislamiento” que, a la luz de los problemas contemporáneos más urgentes vinculados con derechos fundamentales, requiere de una inmediata revisión. Una revisión en el sentido de construir caminos compartidos entre los derechos humanos y el derecho privado.

B. DIÁLOGO ENTRE DERECHOS HUMANOS Y DERECHO PRIVADO: UN DESAFÍO PARA EL ESPACIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se pueden enumerar diferentes razones para pensar la “lejanía” entre derechos humanos y derecho privado, tema que ya ha sido señalado, por ejemplo, en el ámbito del derecho de daños. En ese sentido, se ha expresado que los civilistas no tenían necesidad de salir por fuera del Código Civil para encontrar decisiones relativas a la responsabilidad civil, por el contrario, parecía que ese cuerpo normativo era autosuficiente.²⁷

Una idea que se utilizó para explicar este problema ha sido la teoría de la separación de esferas entre lo público y lo privado, que partía de una serie de presupuestos: el derecho público como relación entre desiguales dada la presencia del Estado y de la ley, el derecho privado como ámbito de relaciones interpersonales horizontales y del contrato como herramienta para esas vinculaciones.²⁸

Es claro hoy que tales postulados configuran una suerte de ficción que no ha permitido dar respuestas a diferentes temas que hacen entrar en crisis esta distinción, por ejemplo, las cuestiones laborales, de protec-

²⁷ LORENZETTI, Ricardo, *Fundamento constitucional de la reparación de los daños*, en L. L. 2003-C-1184.

²⁸ LORENZETTI, Ricardo, *op. cit.*, p. 1185.

ción de consumidores, relativas a la tutela del ambiente y el patrimonio cultural, entre otros. No es posible encontrar para tales temas soluciones que sean autosuficientes en el Código Civil o, mejor, en el derecho privado en general. Por el contrario, se trata de asuntos que invitan a una confluencia de diferentes áreas del Derecho para el abordaje de problemas. Herramientas que convergen para tratar de encontrar soluciones a problemas que no pueden encontrarse en una de las dos esferas sin dialogar con la otra.

El tema de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad puede ser leído en esta clave. En el momento actual no es posible resolver este tema sin construir un diálogo entre el derecho privado y los derechos humanos. Dentro del Código Civil, las soluciones que se presentan se encuentran informadas por un modelo que ya se encuentra interrogado y criticado por la perspectiva que informa la CDPD.

Existen dos regulaciones que requieren ser puestas en diálogo de manera urgente dado que no puede seguir decidiéndose de manera inconstitucional. Naciones Unidas ya observó ese tema respecto de jueces y juezas. Como dejamos ya planteado, estos como otros operadores del sistema se forman en un espacio que es común: las facultades de Derecho. Y allí, ¿se está hablando de este tema?

En principio, aparece una respuesta no muy satisfactoria a esta pregunta aunque comienzan a transitarse caminos más alentadores. En ese tránsito se pueden efectuar una serie de reflexiones que, por supuesto, parten de la premisa de la necesidad de comenzar a pensar y enseñar el Derecho –privado en este caso– desde los derechos fundamentales.

Diálogo imprescindible para poder atender este tipo de problemáticas que hoy aparecen más bien tangencialmente abordadas en materias cardinales en la formación jurídica. Ahora, esta necesidad de establecer canales de comunicación entre ambos planos y detectar, por ejemplo, que nuestro derecho privado en este aspecto se contraponen con una norma medular de mayor jerarquía, implica también otros desafíos.

Uno de ellos consiste en poder develar los proyectos políticos, las cosmovisiones que se encuentran informando los sistemas jurídico-institucionales. No es casual que el entramado que permitió pensar, construir, ubicar la discapacidad como un problema de incapacidad de hecho

en el plano legal, se articule con instituciones-arquitecturas [totales], regulaciones, discursos tendientes a “clasificar” y “delimitar”. Existieron complejas articulaciones, construcciones de sentido que resultaron en este entramado hoy en día tan arraigado que se encuentra, también, con una perspectiva, cosmovisión diferente que comienza a interrogarlo. Y esta cosmovisión también es producto de largas movilizaciones de colectivos sociales. En otras palabras, sería positivo poder discutir en el aula qué existe por detrás de la letra de estas normas en juego. No se trata de normas aisladas, son huellas, marcas de procesos, luchas, contradicciones que no pueden seguir siendo soslayadas en el espacio del aula. Se trata de la vida autónoma de millones de personas que han sido opacadas por parte del campo legal, invisibilizadas, ubicadas como un “objeto de protección”, incapaces que requieren de un curador. Ahora bien, ¿cuántas veces en un aula de Derecho se ha posibilitado desmarcarse de las discusiones clásicas del Derecho en este punto –analizadas en el primer apartado– e interrogar sobre lo que ello significa? ¿Por qué no pensar que el criterio de clasificación entre capaces/incapaces puede ser reemplazado por el de diversidad y respeto por la autonomía?

IV. REFLEXIÓN FINAL

La última pregunta que cierra el apartado anterior permite colocar en un espacio central el interrogante por la perspectiva y manera desde la cual trabajar en el espacio de formación de los operadores jurídicos. Las regulaciones que hoy en día coexisten con respecto a las personas con discapacidad muestran, en paralelo, las marcas de un modelo médico que ha sido cardinal durante varios siglos y una perspectiva que comienza a poner el acento en la necesidad de respeto por la autonomía y en la diversidad. Esta última perspectiva no sólo posee reconocimiento legal a nivel internacional sino que integra el ordenamiento jurídico vigente, dado que la CDPD es parte del derecho contemporáneo argentino desde su ratificación por nuestro país.

Lo expuesto conduce a pensar en la necesidad de enseñar desde el diálogo entre derecho privado y derechos humanos. Este camino parece estar tímidamente iniciándose y son múltiples las tareas que implica: desde modificar la manera de enseñar hasta generar nuevos materiales

de estudio. El tránsito ya ha comenzado y será necesario seguir avanzando y recabando las preguntas, estrategias educativas y preocupaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, Giorgio, *Qu'est ce-qu'un dispositif?*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2006.
- ANGELINO, Alfonsina y Ana ROSATO (coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- BARRIFFI, Francisco, "El régimen de incapacidad en el Código Civil a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", en *Discapacidad, Justicia y Estado I. Acceso a la justicia de personas con discapacidad*, Buenos Aires, Ministerios de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2012.
- BARRIFFI, Francisco y Agustina PALACIOS, *Capacidad jurídica. Discapacidad y derechos humanos. Una revisión desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Buenos Aires, Ediar, 2012.
- BORDA, Guillermo, *Manual de Derecho Civil. Parte general*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2004.
- BULIT GOÑI, Luis G., "El proceso judicial de incapacidad y de inhabilitación y los derechos humanos. Deudas pendientes y necesidades urgentes", en *El Derecho. Diario de Doctrina y Jurisprudencia*, año XLVI, nro. 12.102, p. 1.
- CHÁVEZ PENILLAS, Facundo, "El modelo social de la discapacidad", en *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social*, Buenos Aires, REDI, 2012.
- CIFUENTES, Santos, *Elementos de Derecho Civil. Parte general*, Buenos Aires, Astrea, 1995.
- DELEUZE, Gilles, A. GLUCKSMANN, M. FRANK *et al.*, *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- FOUCAULT, Michel, "El juego de Michel Foucault", en *Ornicar*, nro. 10, julio de 1977.
- *Los anormales*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2000.
- GHERSI, Carlos Alberto, *Derecho Civil. Parte general*, Buenos Aires, Astrea, 1993.
- LLAMBÍAS, Jorge Joaquín, *Tratado de Derecho Civil. Parte general*, t. I, *Nociones fundamentales. Personas*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2003.
- LORENZETTI, Ricardo, "Fundamento constitucional de la reparación de los daños", en L. L. 2003-C-1184.

PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Ediciones Cinca, 2008.

VALLEJOS, Indiana, *¿Y si la discapacidad no estuviera dada en la naturaleza? Tensiones entre el modelo médico y el modelo social* [en línea] <<http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-01/vallejos-discapacidad-naturaleza/>> [Consulta: 30 de junio de 2014].

VILLAVERDE, María Silvia, *Una nueva mirada sobre la discapacidad. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Vulnerables Fundejus, 2011.

DOCUMENTOS

Código Civil argentino.

Anteproyecto de Unificación del Código Civil y Comercial. 2012.

Dictamen de la Comisión Bicameral para la Reforma, Actualización y Unificación de los Códigos Civil y Comercial de la Nación. 2013.

Proyecto de Unificación del Código Civil y Comercial aprobado por la Cámara de Senadores. 2013.

Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. 2008.

Dictamen del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2012.

Fecha de recepción: 31-3-2014.

Fecha de aceptación: 13-6-2014.

La construcción del conocimiento en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza

GABRIELA A. FAIRSTEIN;¹ N. CAROLINA SCAVINO;²
M. PATRICIA FRONTINI;³ VALERIA A. TORRE;⁴
MARIELA C. DUHALDE⁵ y MERCEDES POTENZE⁶

RESUMEN

Este trabajo analiza la potencialidad, para la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria, de los estudios psicológicos relativos a los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Jurídicas en adolescentes. A partir de la experiencia en la formación docente, se destaca el valor de brindar, al futuro profesor, sólidos conocimientos acerca del aprendizaje “de dominio”. En una primera parte, y desde la perspectiva de la Psicología Educacional de base constructivista, se exponen los fundamentos de tales estudios así como algunos de sus principales aportes. En particular, se reseñan trabajos sobre construcción del conocimiento social en relación con nociones políticas y jurídicas. En segundo lugar, se analiza el valor de este tipo de estudios para el desarrollo de la enseñanza de contenidos de Derecho a adolescentes y jóvenes. En esta línea, se proponen y evalúan sus potenciales usos didácticos, destacando sus alcances y limitaciones.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona).

² Licenciada en Psicología (UBA), Jefa de Trabajos Prácticos Regular (Adjunta interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

³ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO).

⁴ Lic. en Psicología (UBA), Magíster en Psicología Educacional (UBA).

⁵ Licenciada en Psicología (UBA), Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO).

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje - Derecho - Enseñanza - Investigación psicológica - Formación docente.

Knowledge construction in Legal Sciences and its value for teaching

ABSTRACT

This article shows the potentiality, for civic education in high school, implied in the psychological studies about specific youth learning processes in Legal Sciences. From our own experience in teacher training, we highlight the value of giving the future professor a solid knowledge in “domain learning”. First, from the perspective of Constructivist Educational Psychology, we present the fundamentals of such studies as well as some of its main contributions. In particular, we outline studies on social knowledge construction about political and legal concepts. Second, we analyze the value of such studies for the Law teaching to youth. In this sense, we propose and evaluate the potential teaching uses of these studies, enhancing their scope and limitations.

KEYWORDS

Learning - Law - Teaching - Psychological Research - Teacher training.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de conceptos en ciencias sociales y jurídicas presenta ciertas particularidades que lo diferencian de otro tipo de adquisiciones. En las últimas décadas, la Psicología Educativa ha desarrollado un vasto campo de trabajo en torno del estudio de sus particularidades, enmarcado dentro de lo que se conoce como “aprendizaje de dominio”, es decir, diferenciándolo del aprendizaje como proceso humano general.

En este trabajo se recuperan aportes de tales estudios y se analiza su potencial para el desarrollo de la enseñanza de contenidos de Derecho, es-

pecialmente en nivel medio y superior no universitario. Dado que la acción docente se apoya, entre otras cosas, en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de su adquisición, consideramos que este tipo de saber permite al enseñante anticipar y comprender las posibilidades así como las dificultades de los alumnos en el salón de clases.

Estas reflexiones surgen de la experiencia de las autoras en la formación de profesores de Ciencias Jurídicas en la Universidad de Buenos Aires.⁷

LA ENSEÑANZA Y EL CONOCIMIENTO SOBRE EL APRENDIZAJE

La investigación educativa señala que los profesores se guían, en su práctica, por teorías implícitas que comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, pedagogías intuitivas sobre cómo funcionan otras mentes (Camilloni, 2007; Bruner, 1997). Estas teorías personales se construyen a través de la biografía e historia escolar de la persona, lo que les otorga fuerza y las direcciona a reproducir el mismo tipo de prácticas a las que el docente fue expuesto como alumno. Sin embargo, en la formación y práctica pedagógicas, estos saberes intuitivos pueden modificarse y enriquecerse a través de un ejercicio autorreflexivo y de la adquisición de conocimientos científicos.⁸

Entre los elementos del saber pedagógico, el conocimiento acerca de cómo se aprende ocupa un lugar central. En el campo científico, la Didáctica, disciplina que se ocupa del estudio y prescripción de la enseñanza, considera a la Psicología del Aprendizaje como una fuente privilegiada (Camilloni, 1996). Si bien el conocimiento didáctico se nutre también de otras disciplinas y elabora un saber prescriptivo gobernado por valores y propósitos, el valor de la Psicología del Aprendizaje radica en que permite al docente comprender el fenómeno sobre el cual pretende influir, a partir de descripciones y explicaciones de los mecanismos que lo producen (Camilloni, 1994; Fairstein, 2007). Aunque no se trata de una relación

⁷ Las autoras integran el equipo de la Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

⁸ En otro trabajo hemos analizado la importancia de revisar los modelos pedagógicos implícitos para el caso específico de los graduados de abogacía a la hora de enseñar en otros niveles educativos. Ver FAIRSTEIN, 2013.

causal, ya que el logro del aprendizaje responde también a factores relativos a la situación y al contexto –de particular importancia en el ámbito escolar– (Fenstermacher, 1989; Fairstein, 2010; Aizencang, 2001), consideramos que el conocimiento psicológico acerca del aprendizaje resulta una herramienta de enorme valor para el diseño y desarrollo de la enseñanza.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LA PSICOLOGÍA

En el campo de Psicología del Aprendizaje, una de las discusiones actuales se refiere a si éste constituye un proceso único y general, aplicable a diferentes objetos y contextos o si, por el contrario, existen diferencias según cada campo del saber y tipo de práctica (Carretero y León, 1990). Inicialmente, se suponía que el desarrollo cognitivo, que en la adolescencia se torna más formal, descontextualizado y abstracto, se generalizaba a todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, dos tareas con la misma estructura lógica supondrían la misma dificultad para el sujeto independientemente de la naturaleza del contenido (Carretero y León, 1990). A partir mediados del siglo XX, comienza a identificarse el compromiso que tienen los contenidos en el desarrollo cognitivo: no es lo mismo resolver un problema en Física, Historia o Derecho; el uso de las estructuras del pensamiento varía según el tipo de problema y naturaleza de los contenidos (Carretero, 2001; Pozo, 1999). La cognición, dependiendo de las experiencias del sujeto, tiende a desarrollarse por dominios (Karmiloff Smith, 1994).

Esto conduce a preguntarnos sobre los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Sociales. Tomamos la posición de la Psicología Genética, entendiendo que “las concepciones o teorías infantiles no derivan de la aplicación de operaciones intelectuales independientes de las acciones cognitivas simbólicas sobre los contenidos sociales, sino que se constituyen durante el proceso constructivo de ideas sobre este campo de conocimiento” (Castorina, Kohen, Zerbino, 2000, citado por Lenzi *et al.*, 2005, p. 77). Cuando se habla de conocimientos en Ciencias Sociales se hace referencia a los conocimientos que los diferentes integrantes de una sociedad construyen sobre la vida social, sobre las reglas, la historia y los modos de vinculación, etc. (Scavino, 2004). El contexto sociohistórico ofrece experiencias particulares y representaciones sociales, a partir de las cuales el sujeto va

construyendo sentidos sobre el orden del mundo, que se constituyen en su “sentido común” (Proyecto UBACYT 2012-2015; Scavino, 2003).

Dentro del dominio social, lo jurídico se constituye como un subdominio de pensamiento, a partir de sucesivas diferenciaciones del conocimiento político. Como señala Kohen (2005), para comprender las relaciones sociales institucionalizadas, las personas funcionamos como sociólogos, economistas y políticos: “A través de nuestras explicaciones, transformamos los fenómenos en psicológicos y personales, en morales, en culturales, en políticos, y dentro de este último campo, en fenómenos jurídicos” (Kohen, *op. cit.*). Ello explica, entonces, que los alumnos lleguen al salón de clases provistos de representaciones y concepciones personales acerca de los fenómenos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Investigaciones desarrolladas desde un abordaje psicogenético brindan recursos para pensar los procesos de construcción del conocimiento social en el marco de los contextos escolares. Tales trabajos se proponen “reconstruir el punto de vista del sujeto (...) mientras participa en las interacciones institucionales conceptualizando, en un proceso dialéctico, los significados sociales” (Castorina, Kohen y Zerbino, 2000, p. 152). Desde esta perspectiva, las concepciones de niños y adolescentes sobre el conocimiento social se componen de un “marco epistémico” –creencias básicas producto de la apropiación del sujeto de las representaciones sociales–; “hipótesis específicas” –elaboraciones de los sujetos sobre el objeto de aprendizaje en cuestión– y “rastros” de información escolar, asimilados en forma distorsionada al saber previo o “encapsulados” sin relaciones cognoscitivas con éste (Lenzi y Castorina, 2000).

Por ejemplo, Aisenberg y Kohen (2000) demuestran que los significados que los niños otorgan a los contenidos enseñados sobre el tema “Gobierno nacional” se relacionan con sus concepciones personales acerca de este objeto de conocimiento, lo que puede dar lugar a un rechazo de la información escolar (olvido) o a una asimilación distorsionada. En el primer caso, los niños poseen la concepción de que el Gobierno constituye un equipo de trabajo coordinado por el presidente, no hay una noción de poder político y las decisiones se toman en función de criterios

morales. Los niños de este grupo distorsionan el recuerdo de quién elabora las leyes y olvidan la existencia de los tres poderes. Un segundo grupo de niños se distingue por haber construido una incipiente noción de poder político, pero éste está concentrado en el presidente como autoridad máxima. Si reconocen algún tipo de diferenciación en los miembros del gobierno, la justifican por la división de tareas y no del poder. Los niños de este grupo hablan espontáneamente de los tres poderes para explicar la conformación del gobierno, y si bien sus concepciones pueden llegar a enriquecerse con la información escolar, hacen una asimilación distorsionada de ella: entienden que hay un grupo que tiene la tarea específica de elaborar leyes, pero es por una suerte de delegación presidencial, ya que el presidente tiene la última palabra. Recién en una tercera etapa, los niños pueden comprender la necesidad de limitar las atribuciones de todos los miembros del Gobierno, incluso las del presidente. En este caso, no hay distorsión en la asimilación de la información escolar relativa al proceso de elaboración de las leyes.

Lenzi *et al.* (2005) llegan a resultados similares en un estudio en sujetos de 7 a 17 años con el propósito de establecer la psicogénesis de la idea de Gobierno nacional: “En la progresión analizada se delinearán algunas transiciones significativas que, en términos sumamente amplios, mantienen cierto paralelismo con una sociogénesis histórica de la institución gubernamental: desde una sostenida personalización de las autoridades gubernamentales hacia su institucionalización y objetivación con la aparición de cargos y funciones normativizados, y desde la producción de normas unidireccionales para la población –primero morales, luego de carácter social–, hacia la regulación gubernamental mediante una normativa constitucional. A su vez, se advierte un pasaje desde concepciones iniciales sobre las autoridades políticas de carácter míticas o luego extremadamente protectoras y benefactoras, hacia una progresiva ruptura inacabada de estas últimas creencias sociales compartidas. En suma, se trata de una diferenciación progresiva que se dirige desde lo moral al poder público estrictamente político, dimensión aún incompleta en la totalidad de los adolescentes estudiados debido a la persistencia de un presidencialismo fuerte” (Lenzi *et al.*, 2005, pp. 92-93).

Kohen (2005) realiza un estudio acerca de la construcción de la idea de ley en niños y adolescentes: “Los niños construyen un marco epistémico

basado en criterios morales –muy genéricos– y principios personalizados, que ‘sesga’ su interpretación de los fenómenos sociales y orienta la producción de sus explicaciones. Este marco lleva a los sujetos a naturalizar los fenómenos sociales, a concebirlos como armónicos y a explicarlos con criterios personales”, con fuertes rastros morales (p. 104). Kohen explica que hasta los 10 u 11 años, los sujetos se representan a la sociedad como una realidad idílica, en la que prima la cooperación y ayuda mutua, y que funciona según criterios morales y de racionalidad compartida. La sociedad carece de conflictos, todos cooperan con todos y cada elemento funciona como debe hacerlo. Es desde esta visión moralizada y personalizada de las relaciones sociales que los sujetos avanzarán hacia una concepción institucionalizada, lo que parece constituir una tendencia evolutiva. Según la autora, “para comprender las relaciones jurídicas en sentido estricto, resulta preciso reconocer la existencia de la faz institucional de los fenómenos humanos (...), crear una ontología de lo jurídico, llegar a comprender que hay determinadas cosas que existen sólo porque así lo dispone el orden normativo vigente” (p. 104).

Investigaciones similares en otros países revelan también que los niños manifiestan ideas originales con respecto al orden político y jurídico que no son reproducciones de las ideas de los adultos. Recién en la adolescencia avanzada aparece una relativa comprensión. La ausencia de ciertas capacidades que se desarrollan en esta etapa evolutiva, junto con la apropiación de representaciones sociales, explica el tipo de concepciones que hallamos en los alumnos en la escuela secundaria. La abstracción, la posibilidad de comprender lo real en relación con lo posible, el pensamiento deductivo, entre otras, son capacidades que se desarrollan en la adolescencia tardía pero que aparecen como necesarias para comprender contenidos de Derecho. Ello explicaría algunos efectos que se producen en la apropiación de los contenidos escolares: personalización de las relaciones institucionales, visión paternalista y benefactora de la autoridad, concepción armónica del entramado social, etc.

APORTES A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

Creemos que los ejemplos vertidos son de por sí elocuentes para dar cuenta de la utilidad de este tipo de conocimiento psicológico para la

enseñanza del Derecho. Entre otras potencialidades, creemos que ayudan a comprender los errores y dificultades de aprendizaje, permiten acercarse al punto de vista de los alumnos y modificar la visión de la educación, y son una herramienta útil en la planificación, evaluación y diseño de estrategias de enseñanza más efectivas y respetuosas.

En relación con los errores, estos estudios permiten entenderlos como distorsiones de la información escolar producto de su asimilación a ciertas concepciones personales, constituyendo pasos necesarios en la construcción del conocimiento. Ante la misma enseñanza “recibida”, no todos los alumnos aprenden lo mismo y son las concepciones desde las cuales otorgan significado al contenido las que explicarían estas diferencias. “Lo que es observable desde el punto de vista del adulto de la información que circula en el aula, no es igualmente observable desde el punto de vista infantil” (Aisenberg y Kohen, 2000). Asimismo, permiten comprender que las dificultades para modificar las creencias personales sobre contenidos sociales responden, entre otros aspectos, a que éstas son muy sensibles a los posicionamientos ideológicos y políticos, lo que las torna muy resistentes al cambio (Carretero, 2009).

Desde un punto de vista más general, las investigaciones sobre las concepciones personales ayudan al docente a comprender de otro modo a los alumnos y a concebir su tarea desde una nueva perspectiva. Saber que los niños y adolescentes poseen concepciones personales acerca de los fenómenos sociales ayuda al docente a modificar su visión acerca del aprendizaje y la enseñanza: de un acto de recepción producto de la exposición a un acto de negociación mutua de significados. Asimismo, conocer el contenido de las concepciones infantiles y adolescentes, y la lógica de su constitución, permite al docente ponerse en el lugar de los alumnos y no atribuirles representaciones y capacidades de los adultos (por ejemplo, la confusión de lo jurídico con lo político tiene una naturaleza diferente en ambos casos).

Por último, en el marco de la planificación y evaluación didácticas, los estudios sobre las ideas de los alumnos constituyen una valiosa herramienta. Ayudan a definir qué contenidos priorizar y a efectuar un recorte temático más adecuado, a partir de anticipar posibles dificultades de los alumnos en el abordaje de los contenidos. A la vez, al poder imaginar el tipo de “saberes previos”, es posible diseñar estrategias que

ayuden a los alumnos a ponerlos en juego. En la evaluación, tanto de la enseñanza del docente como de los resultados de aprendizaje de los alumnos, entender que el origen de ciertas dificultades de comprensión puede responder al efecto de asimilaciones deformantes permite redefinir responsabilidades y redireccionar esfuerzos, sin culpabilizar al docente o a los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B. y R. KOHEN (2000), "Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre 'El Gobierno Nacional'", en CASTORINA, J. y A. LENZI (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.
- AIZENCANG, N. (2001), "Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos", en ELICHIRY, N. (comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa*, Buenos Aires, Eudeba.
- BRUNER, J. (1997), *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- CAMILLONI, A. (2007), "Los profesores y el saber didáctico", en CAMILLONI, A. y otras (comps.), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996), "De deudas, herencias y legados", en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- (1994), "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- CARRETERO, M. (2001), *Introducción a la psicología cognitiva*, Buenos Aires, AIQUE.
- CARRETERO, M. y J. A. LEÓN (1990), "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia", en PALACIOS, J., A. MARCHESI y C. COLL (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I, Madrid, Alianza, pp. 311-326.
- CASTORINA, J. A., R. KOHEN y M. ZERBINO (2000), "Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social", en CASTORINA, J. A. y A. LENZI (comps.), *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelona, Gedisa, pp. 13-154.
- FAIRSTEIN, G. (2007), "¿Psicología aplicada a la educación o psicología implicada en la educación? (El caso de la teoría de Piaget)", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, año XV, nro. 25, agosto 2007, pp. 31-39.

- FAIRSTEIN, G. (2010), “La educación como práctica cultural”. Ficha de cátedra. Asignatura: Psicología Educacional, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
 - (2013), “Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica”, en *Revista Digital Carrera y Formación Docente*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año II, nro. 2, mayo 2013 [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>>.
- FENSTERMACHER, G. (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en WITTROCK, M., *La investigación en la enseñanza*, t. 1, Madrid, Paidós.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994), *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza. Capítulo 1: “El desarrollo tomado en serio”.
- KOHEN, Raquel (2005), “La construcción de la realidad jurídica”, en CASTORINA, J. A. (comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LENZI, A. et al. (2005), “La construcción de los conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana”, en CASTORINA, J. A. (comp.), *Construcción conceptual y representaciones sociales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LENZI, A. y J. A. CASTORINA (2000), “El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo”, en CASTORINA, J. A. y A. LENZI (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.
- POZO, I. (1999), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- Proyecto UBACYT (2012-2014), *Lecturas de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder*, directora: C. Scavino; codirectora: G. Fairstein, Facultad de Derecho, UBA.
- SCAVINO, C. (2003), *Conceptualizaciones sobre las representaciones sociales*, Trabajo final del Seminario de Representaciones Sociales de la Maestría en Psicología Educacional (trabajo aprobado con 10 [diez]), inédito.
- (2004), “Nociones sociales: un nuevo campo para explorar los procesos de construcción del conocimiento”, en ELICHIRY, N. (2004), *Discusiones actuales en Psicología Educacional*, JVE-Ediciones.

Fecha de recepción: 17-2-2014.

Fecha de aceptación: 16-6-2014.

Sobre el aprendizaje profundo y la investigación como método de enseñanza

ARIEL SEBASTIÁN GARIN¹

RESUMEN

El trabajo se dirige a explicar cuáles son las características propias de la investigación aplicada en la instancia de evaluación que la convierten en un método idóneo para generar un aprendizaje profundo en el alumno, así como la relevancia de la relación existente entre investigación y docencia en la figura de un docente-investigador.

PALABRAS CLAVE

Investigación - Enseñanza - Instancia de evaluación - Aprendizaje profundo - Docente-investigador.

About the deep learning and research as a teaching method

ABSTRACT

The text attempt to explain two concepts which are, first on the hand, the specific characteristics of research applied in the evaluation instance that makes it a suitable method for generating deep learning in students; as well as, on the other hand, the relevance of the relationship between research and teaching in the figure of a teacher-researcher.

¹ Abogado. Docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho (UBA).

KEYWORDS

Research - Teaching - Evaluation instance - Deep learning - Teacher-researcher.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

La hipótesis que me propongo desarrollar en este artículo es fruto del ejercicio de la docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y surge, en particular, de la necesidad de incentivar en el alumno la búsqueda de información, la lectura y, en todo caso, el interés en los temas comprensivos de la materia en cuestión.

En razón de esto, el planteo en adelante consiste en determinar en qué medida la introducción, como instancia evaluativa, de un trabajo final de investigación, permitiendo al alumno elegir entre los temas de la materia, seleccionar una hipótesis y desarrollar el tema en un artículo escrito y una defensa oral, representaría un desarrollo positivo hacia un aprendizaje profundo, despertando su interés e incentivando en ellos la búsqueda de información sobre diversas temáticas de las materias. Observándose, mediante esta sustitución de la instancia de evaluación, un mayor interés en la búsqueda de información, es decir, la investigación y, a la vez, la sistematización propia de ideas en contraposición al aprendizaje memorístico propio de evaluaciones escritas tradicionales.

En resumen, en este trabajo pretendo abarcar bibliografía seleccionada que me permita explicar cuáles son las características propias de la investigación como método idóneo para generar un aprendizaje profundo en el alumno, así como la relevancia de la relación existente entre investigación y docencia en la figura de un docente-investigador.

2. EL APRENDIZAJE PROFUNDO Y OTRAS FORMAS DE APRENDIZAJE

Todo ser humano utiliza, en el desarrollo de su vida, un conjunto de herramientas como medio para alcanzar nuevos conocimientos; estos medios pueden denominarse “estrategias de aprendizaje”, correspondiendo a “secuencias integradas de procedimientos o actividades que

son escogidas por el aprendiz para facilitar la adquisición, almacenamiento y recuerdo de la información”.²

Se han realizado diversos estudios sobre las estrategias de aprendizaje, quizás el más relevante sea aquel llevado a cabo por Marton y Saljo en 1976;³ en este trabajo, los autores comentan cómo llegan a identificar distintos niveles de procesamiento de información entre grupos de estudiantes universitarios suecos, a quienes se les pidió que lean ciertos textos académicos, tras lo cual se les hicieron preguntas sobre el significado de los artículos y sobre la forma en que se volcaron a la lectura de los mismos. De este modo, llegaron a examinar los procesos y estrategias de aprendizaje, así como los resultados en términos de lo que se entiende y lo recordado. Se pudo identificar así una serie de categorías (niveles de resultado) que contienen básicamente diferentes concepciones del aprendizaje. Las diferencias correspondientes en el nivel de procesamiento se describen en términos de si el alumno se dedica a nivel superficial, entendido como “recuerdo de hechos de la materia”, o a nivel profundo, entendido como “comprensión global de la materia”.

Estos autores observaron cómo los estudiantes adoptaron dos enfoques diferentes para el aprendizaje. El primer grupo trató de recordar los hechos contenidos en el texto, identificar y centrarse en lo que ellos pensaban que se les pediría más tarde. Demostraron un enfoque que es conocido como aprendizaje por memorización o enfoque superficial. El segundo grupo adoptó un enfoque en donde trataron de entender el cuadro completo, estos estudiantes optaron por la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje.

De este modo, puede decirse que el aprendizaje profundo implica el análisis crítico de las nuevas ideas, vinculándolas a ya conocidos conceptos y principios, y conduce a la comprensión y a la retención a largo plazo de los conceptos para que puedan ser usados para la resolución de problemas en contextos no familiares. El aprendizaje profundo promueve la comprensión y aplicación para la vida. Por el contrario, el aprendizaje superficial es la aceptación tácita de la información y la me-

² Cfr. FASCE, Eduardo H., “Aprendizaje profundo y superficial”, en *Revista Educ. Cienc. Salud* 2007, 4 (1), p. 7. Citando a Weinstein y Mayer.

³ MARTON, F. y R. SALJO, “Qualitative differences in learning, 1. Outcome and process”, en *Br. J. Educ. Psychol.*, nro. 46, febrero de 1976, pp. 4-11.

morización como hechos aislados y desvinculados. Esto conduce a la retención superficial de material para los exámenes y no promueve la comprensión o la retención a largo plazo de los conocimientos y la información.

Pero, ya en el análisis mismo hecho por los autores señalados, se observa una tercera categoría de método de aprendizaje, en efecto, el estudio propuesto se desarrolló en la realización de diversas preguntas a dos grupos distintos de estudiantes, a un grupo se le dirigió preguntas básicas de memorización de datos, fechas, acontecimientos aislados, mientras que a un segundo grupo se le propuso la lectura mediante preguntas que llevaran a la reflexión sobre el texto en forma conjunta, íntegra. En cuanto al primer grupo, cuentan los autores, el resultado fue el esperado: los estudiantes analizaron el texto de un modo superficial. En cambio, en el segundo grupo, los estudiantes analizaron el texto de modo diverso, algunos superficialmente y otros mediante un enfoque profundo. Esto se debió a que algunos estudiantes tomaron como meta el ser capaces de explicar el texto después de cada capítulo, orientando su aprendizaje al objetivo de cumplir con esa demanda particular propuesta de antemano. Este proceso, propio del ser humano, es conocido como la tecnificación del aprendizaje; en estos casos, las demandas percibidas se vuelven tan predecibles que los estudiantes creen que pueden responderlas mediante una interacción poco profunda con el texto.⁴

En síntesis, surge de estos estudios y de los que le siguieron en la materia, un tercer método de aprendizaje que, tal como lo señala Bain, puede definirse como *aprendizaje estratégico*: "Al estudiante estratégico le preocupa obtener buenas calificaciones pero, aunque pareciera tratarse de una opción aceptable, ésta posee limitaciones severas. El aprendizaje estratégico no se concentra en la comprensión o en la aplicación del conocimiento, sólo se concentra en obtener calificaciones altas. Generalmente, no se trata de personas que corren riesgos. A menudo, eligen el camino más fácil en detrimento del que les ayuda a crecer intelectualmente."

⁴ Cfr. MARTON, Ference y Rogert SALJO, "Approaches to learning", en MARTON, F., D. HOUNSELL y N. ENTWISTLE (eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3ª ed., Edinburgh, University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, pp. 52 y 53.

tualmente”.⁵ Aunque se ha sostenido que ésta no es más que una “muy bien organizada forma de estrategia superficial”.⁶

3. ENTONCES, ¿CUÁL SERÍA EL ROL DEL DOCENTE DENTRO DE UNA PEDAGOGÍA QUE TIENDE AL APRENDIZAJE PROFUNDO?

Como señala Bain, “...lo que los profesores hacen con sus estudiantes establece las más grandes diferencias. Algunos profesores producen muchos estudiantes profundos mientras que otros raramente lo hacen. Entonces, podemos pensar que los excelentes profesores son personas que logran un éxito considerable en alentar los enfoques y los resultados profundos entre sus alumnos (...) Esto se relaciona con la manera en que la mente crea significado (...) Como nadie nace con un diccionario bajo el brazo, todos deben otorgar significado a la información que fluye hacia sus mentes. Esto se lleva a cabo conectando un dato sensorial con otro, evaluando y confirmando esas conexiones causales y, en consecuencia, elaborando modelos mentales sofisticados”.⁷

En su libro “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”, con un grupo de colegas investigadores, Bain se propuso entrevistar a una gran cantidad de profesores que se destacaron por ser grandes profesores. Esto lo llevó a indagarse sobre un primer interrogante: ¿Cómo definir quiénes son los mejores profesores?

La respuesta fue: “Primero, insistimos en conseguir evidencias de que la mayoría de sus estudiantes quedaba tremendamente satisfecha con la docencia y se sentía animada a continuar aprendiendo. Esto era algo más que un mero concurso de popularidad; no nos interesaban las personas por el hecho de que agradaran a sus estudiantes. Es más, en lugar de ello pedíamos a los estudiantes indicios de cómo el profesor ‘había llegado hasta ellos’ intelectual y educativamente, y de si los había dejado con ganas de más. Rechazábamos los estándares que un antiguo decano solía describir como ‘no me importa si a los estudiantes les gustan o no las clases, siempre y cuando aprendan la materia’ (...) También

⁵ BAIN, Ken, “¿Qué es la buena enseñanza?”, en *Revista de Educación*, año 3, nro. 4, 2012, pp. 63 a 74, p. 66.

⁶ Cfr. FASCE, Eduardo H., “Aprendizaje profundo y superficial”, *op. cit.*, p. 7.

⁷ BAIN, Ken, “¿Qué es la buena enseñanza?”, *op. cit.*, p. 67.

pusimos interés en los resultados de los exámenes finales de los estudiantes (...) Estábamos convencidos de que si los estudiantes salían del aula odiando la experiencia, era menos probable que continuasen aprendiendo, e incluso que retuvieran lo que supuestamente habían conseguido de las clases. Un profesor puede amedrentar a los estudiantes para que memoricen la materia y la recuerden a corto plazo, amenazándolos con castigos o imponiéndoles tareas excesivamente gravosas, pero esas tácticas también pueden dejar a los estudiantes traumatizados por la experiencia y conseguir que les disguste la asignatura". Y luego, "[u]na segunda prueba de fuego tenía que ver con lo que aprenden los estudiantes (...) la mayoría de los profesores de mucho éxito del estudio rompen las definiciones tradicionales de las materias, y nos convencen de que el éxito a la hora de ayudar a los estudiantes a aprender, incluso materias básicas, se beneficia de la buena disposición del profesor a reconocer que el aprendizaje humano es un proceso complejo..."⁸

Se observa como parámetro común en el análisis llevado a cabo por Bain tanto la motivación que genera el docente en el alumno incentivándolo a continuar con sus estudios como el interés por la materia traducido en una mejor comprensión. Éste es el rol que debe cumplir el docente, sirviendo como guía para que el alumno pueda alcanzar el aprendizaje profundo.

4. EL DOCENTE INVESTIGADOR Y LA INVESTIGACIÓN APLICADA EN EL AULA

Como señala Da Cunha,⁹ la práctica pedagógica universitaria, reforzada por años de didáctica prescriptiva, refuerza las relaciones verticales y consagra al profesor como un repasador (hasta con buenas habilidades) de informaciones, en tanto para el alumno fija la perspectiva de la memoria y la reproducción fidedigna. Este ritual contiene una idea de qué es ser un ciudadano educado y un profesional competente. La mayoría de los profesores no hace una reflexión rigurosa sobre sus prácticas y,

⁸ BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, trad. de Óscar Barberá, Universitat de València, 2007, p. 5.

⁹ Cfr. DA CUNHA, María Isabel, "El aula universitaria: innovación e investigación", en LEITE, D. y M. MOROSINI, *Universidad futurante*, Campinas, Papirus, 1997, pp. 19-29.

como producto acabado de los procesos que lo formaran, repite los mismos rituales pedagógicos que vivió. Esto favorece entonces el mantenimiento del paradigma dominante.

Este paradigma puede ser violentado por tensiones en las tareas de enseñar y aprender, propias de procesos innovadores tendientes a una enseñanza de mejor calidad. En el presente trabajo me interesa exponer dos tensiones en particular: por un lado, la tensión existente entre enseñanza e investigación, traducida en la tensión entre el oficio de docente y el de investigador, y, por otro lado, la tensión propia que se observa en el planteo sobre la necesidad de una enseñanza teórica o una enseñanza práctica.

Con respecto a esta primera tensión, señala Da Cunha, a modo de crítica, que "...el profesor quiere estar seguro, y esto para él significa tener todas las respuestas acabadas, organizadas sin sorpresas y errores (...) y acepta como su mejor papel principal transmitir sus conocimientos a sus alumnos..."¹⁰ En estos casos no existe generalmente por parte del docente una tarea de investigación, y, cuando existe, sólo aplica en la enseñanza los resultados de las mismas, como meros datos o, más bien, nuevas certezas.

Contrario a esto, la inflexión dada a este antiguo paradigma se presenta al comprenderse a la investigación como una herramienta que se nutre del error y la incertidumbre, donde no existen nuevas certezas sino meros conocimientos provisorios.

Estas diversas concepciones de la investigación se traducen, a la hora de su aplicación práctica en el aula, en la necesidad de modificar el paradigma de la enseñanza graficado correctamente por Da Cunha, explicado en párrafos previos, por un paradigma donde reine la duda, el error y la incertidumbre en el aula, es decir, tornar a la enseñanza en la lógica propia de la investigación.

Algunas consecuencias del error que implica tomar a la investigación dentro del paradigma tradicional de la enseñanza pueden ser encontradas, por un lado, en la organización curricular, en tanto la duda epistemológica no se ve reconocida en la organización tradicional de los

¹⁰ DA CUNHA, María Isabel, "El aula universitaria: innovación e investigación", *op. cit.*, p. 22.

currículos, los cuales se van estructurando de lo general a lo especial, negando todo tipo de indagaciones estimulantes. Por otro lado, se confunde calidad de enseñanza con cantidad de horas-aula, en detrimento de mayor espacio para la investigación.¹¹

La aplicación de la investigación en la enseñanza requiere no sólo de una modificación curricular, esto sería algo importante pero meramente formal; además es preciso que el docente incorpore herramientas básicas de investigación y principalmente logre ubicarse dentro de la lógica de la investigación para luego llevar esto al aula, sólo de esta manera podrá llevar al alumno el aprendizaje mediante la duda, la propia indagación, dentro de un marco de aprendizaje profundo.

En efecto, se ha sostenido que los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. Sin embargo, por otra parte, la mayoría de los estudiantes probablemente cuestione y quizás cambie sus paradigmas si, al ir tras aquellas preguntas y problemas, se encuentra en una situación donde sus paradigmas existentes producen explicaciones insatisfactorias o incorrectas. Esto puede ser visto como un fracaso de expectativas. Probablemente, las personas aprenden con profundidad cuando tratan de responder sus propias preguntas y de resolver sus propios problemas.¹²

Ahora bien, si sostenemos junto con Da Cunha que el necesario cambio de paradigma tendiente a una pedagogía constructivista y un aprendizaje profundo requiere de un paso a favor de la lógica de la investigación dando prioridad a la enseñanza por investigación, entonces debemos señalar también que tanto la teoría como la práctica, como parte de la enseñanza, deben de ocupar un rol relevante en tanto permiten la indagación propia del alumno. Bajo esta concepción, no sería correcta una tajante división entre teoría y práctica sino, más bien, la aplicación de ambas formas como dos caras de un mismo método de educación basado en la duda, la interrogación y el avance parcial en la búsqueda de respuestas más adecuadas a los problemas planteados.

¹¹ Cfr. DA CUNHA, María Isabel, "El aula universitaria: innovación e investigación", *op. cit.*, p. 22.

¹² BAIN, Ken, "¿Qué es la buena enseñanza?", *op. cit.*, p. 69.

Tras este desarrollo no me es difícil concordar con quienes sostienen que los modelos de enseñanza conforman también modelos de aprendizaje porque cuando el docente orienta o conduce a los estudiantes en actividades tales como obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y medios para expresarse, se les está enseñando a aprender. La manera como se lleva a cabo la enseñanza influye enormemente en la capacidad de los estudiantes para educarse a sí mismos, es decir, para aprender. Los docentes comprometen a los alumnos en sólidas tareas cognitivas y sociales y les enseñan a utilizarlas productivamente.¹³ Esto es así toda vez que, si bien no es tarea del docente transmitir un conocimiento supremo al alumno, sí lo es el formar parte de su aprendizaje como una guía en el desarrollo de un permanente intercambio de saberes mediante un cuestionamiento constante, en un proceso dinámico, participativo e interactivo del alumno, que sólo puede producirse cuando éste logra relacionar conocimientos previos con otras áreas o materias, con la experiencia real y cotidiana, mediante un análisis lógico y crítico en base a una motivación intrínseca, orientada a la satisfacción del saber.

Aquellos profesores que promueven un aprendizaje profundo ayudan a sus estudiantes a aprender inductivamente, trasladándose desde preguntas interesantes a los principios generales de la disciplina. Ésta es la función que debe cumplir el docente dentro de un paradigma donde prime la educación por investigación, participando como guía y participe, y ya no como mero “entregador de información”.

5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

He intentado aquí esbozar la relación docente-alumno mediante un paradigma de enseñanza-investigación. Dentro de este paradigma, entiendo, debe tenerse presente métodos también diversos de evaluar al alumno, ya no es viable una evaluación del curso por medio de exámenes memorísticos, y una herramienta esencial a estos fines pueden ser los

¹³ OJEDA, M. y M. T. ALCALÁ, “La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 34/1, 25-10-2004. Citando: JOYCE, Bruce y Marsha WEIL, *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2002.

trabajos de investigación. Mediante ellos se puede lograr en el alumno un real incentivo en el emprendimiento de una búsqueda de información con un fin concreto propuesto en gran medida por sí mismo, se puede lograr también un desarrollo autónomo de un tema de su interés mediante el acompañamiento del docente como guía. Por supuesto ésta es una herramienta más dentro de la lógica de la investigación aplicada a la enseñanza pero ha de destacarse la gran relevancia que cumple esta metodología a la luz de la búsqueda de un aprendizaje profundo por parte del alumno.

Se podría decir, en síntesis, que el paso hacia un aprendizaje profundo requiere al menos tres aspectos concomitantes: en primer lugar, un diseño de clase que ayude a que los estudiantes puedan usar el conocimiento en forma significativa, creando conocimiento nuevo, tales como: la investigación y la indagación. En segundo lugar, entiendo que es relevante la comprensión de la instancia de evaluación dentro de este diseño pedagógico tendiente a la investigación y la indagación, toda vez que la forma de evaluar condiciona el “qué” y el “cómo” se aprende, esto significa que se debe hacer a un lado todo tipo de instancia evaluativa que demande la reproducción de contenidos por memoria. En tercer lugar, debe existir por parte del docente una estimulación constante del ejercicio mental crítico y creativo.

6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, trad. de Óscar Barberá, Universitat de València, 2007.

– “¿Qué es la buena enseñanza?”, en *Revista de Educación*, año 3, nro. 4, 2012, pp. 63-74.

CAMPARI, Susana, “Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 3, nro. 5, pp. 185-200.

DA CUNHA, María Isabel, “El aula universitaria: innovación e investigación”, en LEITE, D. y M. MOROSINI, *Universidad futurante*, Campinas, Papirus, 1997, pp. 19-29.

FASCE, Eduardo H., *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 2007, t. 4 (1), pp. 6 y 7.

- MARTON, Ference y Roger SALJO, "Approaches to learning", en MARTON, F., D. HOUNSELL y N. ENTWISTLE (eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3ª ed., Edinburgh, University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, pp. 39-58.
- "Qualitative differences in learning, 1. Outcome and process", en *Br. J. Educ. Psychol.*, nro. 46, 02/1976, pp. 4-11.
- OJEDA, M. y M. T. ALCALÁ, "La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 34/1, 25-10-2004.
- VALENZUELA, Jorge, "Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 46/7, 25-7-2008.

Fecha de recepción: 30-3-2014.

Fecha de aceptación: 28-5-2014.

Ética y política en la educación anarquista¹

ELINA IBARRA²

RESUMEN

La educación anarquista consiste en un *corpus* complejo que se torna coherente cuando se observa a la luz del ideario del anarquismo. Para ello será necesario hacer una caracterización de la centralidad de la crítica en torno a la educación que el pensamiento anarquista ha desarrollado. Este hecho dota de un carácter eminentemente político a la educación, que ha sido motivo de reflexión de la gran mayoría de los pensadores de esta corriente. Las razones son muchas y variadas, pero voy a señalar dos motivos que considero centrales porque en cada una de ellas se percibe claramente la coimplicancia de la postura ética y política que conjuga la educación pensada desde el anarquismo: primero, lo que daremos en llamar el *pars destruens*, que implica someter a la práctica educativa bajo la luz de la sospecha ya que, en tanto institución, se convierte en herramienta de normalización y naturalización de un sistema de explotación, generando así la legitimación de las desigualdades y la perpetuación de las estructuras de dominación; segundo, lo que llamaremos el *pars contruens*, porque el anarquismo vio en la educación una instancia generadora de cambio social de incomparable fuerza.

Si bien las definiciones en torno a la educación y las propuestas para llevarla a cabo dentro del ideario anarquista comparten aspectos que son comunes, al mismo tiempo presentan un abanico de posibilidades que resultan de las diferentes formas de anarquismo. De todos modos,

¹ El presente trabajo fue presentado en la Tercera Jornada de la VIII Conferencia Latinoamericana de Crítica Jurídica, realizada en Quito, Ecuador, en octubre de 2013, y fue ampliado para la presente publicación.

² Profesora de Ética e Investigadora de la UAI, Profesora de Teoría del Estado, Facultad de Derecho de la UBA, Profesora de Bioética en el Posgrado, Facultad de Derecho de la UBA.

es posible identificar las ideas compartidas en torno a la educación y para ello no es necesario ir mucho más allá del eslogan “Ni dios, ni patrón, ni estado”, ya que la educación anarquista enarbolará el *antiautoritarismo*, la *cooperación* y la *solidaridad*, la *crítica* y el *pensamiento autónomo*, el *antidogmatismo*.

Se advertirá que de la propuesta de la educación anarquista se deduce la conjunción de un medio de realización del proyecto sociopolítico, como así también los fundamentos éticos que son condición necesaria para ese cambio y que implica una concepción libertaria de las relaciones del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo.

PALABRAS CLAVE

Educación - Anarquismo - Ética - Política - *Pars contruens* - *Pars destruens*.

Ethics and Politics in anarchist education

ABSTRACT

The anarchist education is a complex corpus that becomes coherent when viewed in the light of the anarchist ideology. This will require a characterization of the central importance of the critique to education which has been developed by the anarchist thought. This fact provides a highly political education which has been food for thought for the vast majority of the anarchist thinkers. The reasons are many and varied, but I'll point out two of them that I consider central because each co-implication of the ethical and political stance that combines education designed from anarchism is clearly seen: first, what we have called the *pars destruens* that involves subjecting educational practice in the light of suspicion, since education, as an institution, becomes a tool for standardization and normalization of an exploitation system. Thus, it generates legitimizing inequality and perpetuation of structures of domination. Second, we argue what we call the *pars contruens* because anarchism saw education as an instance of unrivalled strength to generate social change.

While definitions around education and proposals to implement it within the anarchist ideology share common aspects, at the same time they do present a range of possibilities arising from different forms of anarchism.

Anyway, it is possible to identify shared ideas about education and it is not necessary to go far beyond the slogan “Neither god nor master, nor state”, as the anarchist education hoisted the anti-authoritarianism, cooperation and solidarity, the critical and independent thinking and the anti-dogmatism.

It will be noted that the combination of a means of realization of the socio-political project, as well as the ethical foundations that are necessary condition for this and that implies a libertarian conception of man’s relationship with himself is clear from the proposal of anarchist education, with others and with the world.

KEYWORDS

Education - Anarchism - Ethics - Politics - *Pars construens* - *Pars destruens*.

I

Hoy sólo puede hablarse de la Educación Anarquista desde un pensamiento anarquista maduro, un pensamiento que ya ha dejado de lado cierta cuota del optimismo de sus comienzos, como así también la pretensión de cambios radicales a gran escala y a corto plazo. El contexto histórico que dio lugar a la emergencia de las ideas anarquistas en el siglo XIX era el de un Estado moderno incipiente, en sociedades que no contaban con la complejidad de las organizaciones políticas actuales. Era ésta, y no la acusada ingenuidad, la razón que explicaba la confianza de los anarquistas en que otro orden social era posible.

Para caracterizar más precisamente al anarquismo, podemos decir que consiste en una corriente de pensamiento que esgrime una crítica radicalmente cuestionadora y deslegitimadora de las instituciones y de toda representación de autoritarismo y de dogmatismo. Estos últimos son considerados vicios de las relaciones humanas, causantes de una

desigualdad tal que instalan y fosilizan la verticalidad, la jerarquía y el privilegio, es decir, que fundan e institucionalizan toda una constelación de relaciones asimétricas que entrañan muchas veces violencia y pérdida de libertad.

Es posible rastrear sus orígenes en el corazón mismo de la Modernidad, en los ideales de la Revolución Francesa: Libertad, Igualdad, Fraternidad. Pero a diferencia de la teoría política liberal, estas expresiones no son entendidas como principios esenciales o como puntos de partida: ni postulados, ni expresiones de un derecho natural de inspiración metafísica;³ sino que son considerados por los anarquistas como metas o puntos de llegada. Se trata de conquistas resultantes de las prácticas y habitualidades que se manifiestan en las relaciones cotidianas de los hombres.

Otra aclaración necesaria es la que distingue en el anarquismo dos formas de aparición:⁴ una de ellas como *idea*, es decir, las manifestaciones del pensamiento que dieron los conceptos centrales y las grandes polémicas en los ámbitos académicos y fuera de ellos, y que también podríamos llamar la *teoría* anarquista. Por *idea* no debe entenderse una entidad abstracta de existencia independiente, perfecta e inmutable, conocida por intuición, sino más bien la ocurrencia de un pensamiento que se da en la contingencia de un contexto histórico, pero que podría no haberse dado. En este sentido, el anarquismo nace como *idea* en 1840, cuando Pierre-Joseph Proudhon⁵ publica *¿Qué es la propiedad?*,⁶ convirtiéndose en el primer pensador en llamarse a sí mismo anarquista. En esta obra dio, por primera vez, el nombre de anarquismo a este conjunto de ideas, haciendo uso en su escrito de un estilo crítico, lacerante y desacralizador de las instituciones, que luego sería un factor común en los escritos de quienes adoptaron tal denominación, dando lugar así a una tradición de pensamiento. Pero también cabe señalar que los intelectuales del anarquismo siempre se han negado a llamarse y a ser llamados “dirigentes” o “conductores” o “cabezas de partido”; nada parecido hay en

³ Tal y como sostiene erróneamente Raúl Zaffaroni. Ver D'AURIA, Aníbal, *Teoría y crítica del Estado*, Buenos Aires, Eudeba, 2012, Capítulo 5.

⁴ Sigo en esta aclaración a Aníbal D'Auria en *Contra los jueces*, Buenos Aires, Utopía Libertaria, 2009, pp. 11-16.

⁵ Pierre-Joseph Proudhon, filósofo y anarquista francés (1809-1865).

⁶ PROUDHON, Pierre-Joseph, *¿Qué es la propiedad?*, Madrid, Hyspamérica, 1984, p. 218.

ellos, desde el punto de vista del pensamiento anarquista, a un guía iluminado o a un jefe. Los intelectuales dieron forma a sus teorías y trataron de exponer los argumentos para generar un cambio, pero no siempre fueron hombres de acción.

Por ello es posible distinguir la *idea* del *movimiento*, que está representado por todos aquellos que tomaron parte en acciones tendientes a llevar a la práctica el proyecto anarquista. Esta última es la corriente activa del anarquismo y tiene su fecha de nacimiento en 1872 cuando Mijail Bakunin,⁷ en el Congreso de La Haya, se separa definitivamente de los marxistas, por las tendencias autoritarias que éstos mostraban, y de ese modo da origen a una corriente activista revolucionaria que tendrá manifestaciones en todo el mundo.⁸ La propaganda por el hecho y la acción directa fueron modalidades de intervención y de difusión que sirvieron como estrategias de protesta. Estas prácticas van desde la simple "volanteada", el panfleto y la pintada, pasando por la huelga o el robo expropiador, hasta el atentado hacia estructuras o personas, como el magnicidio o el regicidio. Tales actos de violencia llevaron, muchas veces, a condenar al anarquismo todo, sin distinguir entre las ideas y los medios utilizados para llevarlas a cabo.

La relación entre idea y movimiento tiene sus tensiones, pero algo queda claro: el movimiento es resultado, derivación, sucedáneo, o, si se quiere, consecuencia, de la idea, y no existió sino a partir de ella; pero suele darse a la inversa: en circunstancias en las que las acciones generen también la necesidad de una explicitación o justificación teórica, e históricamente se ha dado así, generando una suerte de diálogo entre los hechos y sus intérpretes. Es decir, el anarquismo como corriente del pensamiento puede carecer de un movimiento; pero el movimiento no puede carecer de un pensamiento que lo retome, lo tematice, lo argumente, o, sencillamente, lo describa, a la vez que se describe a sí mismo. El pensamiento anarquista se torna así un pensamiento dinámico, o quizá corresponda decir: historizado.

En uno de los puntos de esta tensión entre la idea y el movimiento se encuentra la educación, porque ésta implica la reflexión sobre una

⁷ Mijail Bakunin, anarquista ruso conocido como un antiteísta aguerrido (1814-1876).

⁸ BERTI, Giampietro, *Il pensiero anarchico*, Roma, Piero Lacaita Editore, 1998, p. 39.

práctica concreta. Es decir, la educación anarquista tiene un doble carácter, es hija de la *idea* y sirve a los fines de la idea, y los pensadores han reflexionado sobre ella y la han diseñado con el objetivo de que se ponga al servicio de la idea. Pero en cuanto tal, la educación también es acción, es práctica, es movimiento, es una herramienta de cambio poderosísima y es proyecto puesto en marcha. Este hecho dota de un carácter eminentemente político a la educación, que ha sido motivo de reflexión de la gran mayoría de los pensadores anarquistas.

Ahora bien, hechas estas aclaraciones respecto de la manera en la que caracterizamos al anarquismo, podría decirse que el título de este trabajo guarda en sí una tensión cercana a la contradicción. Y así sería si por *educación* entendiéramos adiestramiento o adoctrinamiento, o si por *anarquía* entendiéramos caos, desorden o desobediencia.⁹ Esta interpretación de los términos es errónea, y se funda en prejuicios equivocados producto de una historia interesada en la estigmatización de este pensamiento político. El anarquismo fue visto muchas veces –y aún hoy– como una verdadera amenaza, quizá por la coherencia que encarnan sus ideas y por la adhesión que lograba inmediatamente en quienes tomaban conocimiento de ellas. La reacción de las instituciones fue inmediata y en bloque, mostrando su gran eficacia en desprestigiar a sus seguidores y en desalentar cualquier intento de llevar a cabo el proyecto anarquista. El objetivo principal de este escrito consiste en indicar las razones por las cuales la expresión “educación anarquista” no sólo no consiste en un oxímoron, sino que, por el contrario, se trata de una expresión plena de coherencia en sí misma y en relación con el conjunto de ideas que la sustentan.

Para ello será necesario establecer, al menos inicialmente, cuáles sentidos de esta expresión serán los que nos ocuparán y cuáles deberán ser descartados, dado que, también es cierto, puede ser considerada de muchas maneras, incluso respetando los términos más cercanos a su

⁹ Tal y como lo indica una de las definiciones de “anarquía” del *Diccionario de la Real Academia Española*, en la que dice: “Incoherencia, barullo, desorden” (ver 22ª ed.). Si bien la polisemia es una propiedad de las palabras, en nombre de esta misma preferimos no seguir esta caracterización por su carencia de fundamento etimológico y por su exceso de caracteres negativos.

historia. Cuando decimos “educación anarquista” la expresión puede ser entendida como:

1°. La educación del anarquismo: esta expresión hace referencia al contenido de la educación, en tanto que sólo se trataría de dar a conocer las ideas del pensamiento anarquista. Para tal fin no hace falta que ni el alumno ni el profesor sean anarquistas, y puede darse a través de muchas técnicas pedagógicas: desde las más libertarias hasta, incluso, las más autoritarias. No nos ocuparemos de este sentido de “educación anarquista”, que sólo se refiere a la enseñanza-aprendizaje de las ideas anarquistas y de su historia en su sentido más banal.

2°. La educación en el anarquismo: hace referencia a la función que el anarquismo le asigna a la educación. Entendiendo la expresión “educación anarquista” de esta manera se está muy cerca del sentido que orienta esta investigación: analizar el rol que le fue asignado a la educación desde el pensamiento anarquista, que está muy lejos de ser un papel marginal. Es posible distinguir en este enfoque dos niveles de análisis que se corresponderán con dos momentos dentro de este trabajo: un *pars destruens* y un *pars construens*, un momento de crítica y otro momento de optimización del recurso educativo como instancia generadora de cambios.

3°. La educación anárquica: así expresado, implicaría interpretar a la “educación anarquista” en el marco de una práctica educativa que respete en las formas y en el fondo las relaciones consideradas fundamentales para el anarquismo, referidas al trato igualitario en el trabajo en las aulas, con la promoción de la creatividad, la autonomía en un contexto antiautoritario y antidogmático.

En cuanto al primer sentido, veremos que la mera transmisión o comunicación de contenidos del ideario anarquista no es condición necesaria ni mucho menos suficiente para transformar la educación en una estrategia emancipadora o aniquiladora de las desigualdades. El enfoque pedagógico anarquista, en principio, cuestionará la mera transmisión de contenidos porque de esa manera se estaría subestimando al estudiante, aniquilando su participación en el proceso de aprendizaje, tratándolo exclusivamente como un receptáculo de un saber que carece y le es dado por una fuente heterónoma y que, por lo tanto, se erige como autoridad. Este vicio de la educación tendría lugar para los anarquistas incluso si

estos contenidos fueran parte de su ideario. Nos ocuparemos especialmente del segundo sentido, en el que se desarrollará parte de los fundamentos y de la historia del anarquismo en relación con su concepción de la educación, y del tercer sentido, que tiene por finalidad ver de qué manera es posible poner en práctica el ideario anarquista, a fin de generar cambios sociales, dejando de lado el adoctrinamiento.

II

Ahora será necesario caracterizar lo que dimos en llamar el *pars destruens* del pensamiento anarquista en torno a la educación, que tiene fundamentalmente la forma de la crítica. El análisis crítico parte del supuesto fundamental de que toda teoría y toda práctica en general están condicionadas por el contexto histórico y social en que emergieron y, en consecuencia, también las instituciones y los discursos por ellas generados. Así logra poner en evidencia los condicionamientos históricos que esos discursos buscan ocultar. Por eso puede decirse que la *crítica* historiza y relativiza, mostrando cómo el objeto sometido a su análisis es contingente y no universal ni inmutable. Esto conlleva a una tensión y es que toda investigación crítica, por estar también situada en un contexto histórico y social, está sujeta también, a su vez, a crítica.

La crítica anarquista no es otra cosa que la crítica moderna, que no consiste sino en una radicalización del discurso científico que busca poner de manifiesto las condiciones de posibilidad y los presupuestos de los discursos legitimadores del orden vigente. Por ello, el anarquismo dirigió su análisis crítico hacia las instituciones consagradas por la Modernidad: el Estado, la propiedad privada, la Ley, la Iglesia, así como también la educación. Y esto fue así debido a que estas instituciones cristalizan desigualdades que se expresan en privilegios que son respaldados por una autoridad que se reserva el uso de la fuerza.

Es una característica de las sociedades autoritarias –las mismas que el anarquismo tiene como objeto de su crítica– que la educación represente la forma más elemental y potente de intervención represiva sobre el hombre. Por ello, someterán bajo la luz de la sospecha tanto a la práctica educativa como a su institucionalización, por ser dependiente del Estado, de la Iglesia o de las clases propietarias. El anarquismo mostrará

con su análisis crítico que la educación tomó la forma de una herramienta de aceptación del orden vigente, de normalización de las jerarquías y privilegios, de adiestramiento en las conductas de obediencia y sometimiento, y naturalización del sistema de explotación, generando así la legitimación y la reproducción de las desigualdades. En conclusión, la “escolarización” resultante no sería sino la perpetuación de las estructuras de dominación.

Bajo la apariencia de cubrir la necesidad de instrucción en las sociedades industrializadas emerge la educación institucionalizada que comienza a desplazar, a partir de una creciente deslegitimación, otras instancias comunitarias de aprendizaje, como lo fueron los talleres, las fábricas, las bibliotecas y los gremios. Se centraliza el control y la custodia de los espacios de saber. El *currículum* se vuelve cada vez más homogéneo y excluyente, dando lugar a la dependencia de la tecnocracia que se expresa mediante acreditaciones y en el lenguaje de los expertos. La institución educativa está fundada sobre la base de la jerarquía cuyos estamentos representan los diferentes niveles de autoridad, donde no siempre el saber es el fundamento. En la figura del maestro, en la del profesor y en la del catedrático están, en germen, el policía, el sacerdote y el juez. Todos hablan a través de la boca del maestro y lo que dicen tiene la forma del imperativo. La lección fundamental es la de obedecer; el miedo, el castigo y la disciplina son el medio para inculcarlo.¹⁰

La crítica de Elisée Reclus lo resume en una frase: “Ya no importa saber, sino parecer que se sabe”.¹¹ Señala puntualmente la semejanza de los exámenes con los ritos iniciáticos que incurrieran en vejaciones y humillaciones por parte de los ancianos de la comunidad. Para poder pasar exitosamente esas pruebas, los jóvenes estudiantes aprenden de memoria

¹⁰ KROPOTKIN, Pedro, “La moral anarquista”, en *Folletos Revolucionarios I*, Barcelona, Tusquest, 1977, pp. 86-89. Geógrafo, naturalista y pensador anarquista, fue conocido como El Príncipe Anarquista ya que ése era el título nobiliario al que renunció (1842-1921).

¹¹ RECLUS, Élisée, *El hombre y la tierra*, t. VI, Barcelona, Escuela Moderna, 1909, Cap. 9. Reclus, geógrafo y anarquista (1830-1905), en la obra citada intenta contener todo el saber de su tiempo teniendo como eje la relación del hombre con su entorno natural. Podría decirse que es Reclus el primer ecologista, ya que sus escritos muestran la preocupación por el descuido y los abusos que la apropiación y la explotación capitalista realiza sobre la naturaleza.

fórmulas de manual, repitiendo eslóganes, frases hechas y las posiciones preferidas de los evaluadores. De esa manera, se logran estudiantes especializados en una competencia individualista, en la que se justifica recurrir a cualquier medio con el objetivo de lograr la supervivencia y la aceptación académica. Así, las universidades se convierten en corruptoras de las esperanzas y de las buenas intenciones, entrenando en la trampa y en la simulación, en el cálculo de la ventaja, en la naturalización de los abusos, de las asimetrías y de las jerarquías, y adiestrando en la obediencia y en la repetición irreflexiva tanto de contenidos, de creencias, de valores, de conductas y de visiones de la sociedad.

En la sesión inaugural de unos cursos de educación “libertaria”,¹² el escritor anarquista Jean Grave¹³ lee la siguiente proclama:

Este sistema procura el resultado de conformar los cerebros a gusto de los educadores, de matar la iniciativa del discípulo, atiborrándole de ideas hechas, no pidiéndole más que memoria y no espíritu crítico, hasta teniendo buen cuidado de ahogar este último, cuando quería entrar en acción. Esta educación respondía demasiado bien a los deseos de los que se han dado la misión de encaminar a la humanidad, para que no tratasen de ampliarla y de perfeccionarla (...) Inculcar el espíritu de obediencia, de sumisión a los maestros, aniquilar la voluntad propia ante la de una voluntad mayor, siempre abstracta, pero representada por seres de carne y hueso: el sacerdote, los graduados, los militares, el juez, el diputado, el agente de policía o el rey. He aquí la tarea de aquellos a quienes incumbe el cuidado de educar a las jóvenes generaciones.¹⁴

Por estas razones, este primer momento de destrucción-deconstrucción de la educación no sólo debe estar dirigido hacia las instituciones

¹² Muchos anarquistas preferían llamarse “libertarios” porque de esa manera hacían referencia al valor máximo de su postura política, social y económica, que es la libertad; básicamente porque es un término positivo. A diferencia de la palabra “anarquismo” donde el prefijo es negativo y el sentido etimológico está marcado por la carencia o ausencia de, en este caso, una *ἀρχή* (*arxé*, del griego: principio, fundamento, causa; más tarde poder o gobierno).

¹³ Jean Grave, activista anarquista francés (1854-1939).

¹⁴ Trabajo leído por el escritor anarquista Jean Grave en la sesión inaugural de los cursos de educación libertaria, el 12 de febrero de 1900 en el Hotel de las Sociedades Sabias. Tomado de MINTZ, Frank (comp.), *La anarquía en la pizarra*, Madrid, La Mafatesta, 2011, pp. 67-68.

educativas, sino a nosotros mismos y a la educación que hemos recibido, aplicando la crítica tanto a los contenidos como a los hábitos adquiridos en nuestros años de estudiantes. Como toda crítica radical, tiene que volverse sobre el sujeto que la esgrime, tornándose así en una tarea permanente y en la única manera de no caer en dogmatismos.

En el caso de que la educación anarquista se dé en la adolescencia o en la juventud –es decir, en quienes ya han recibido esta formación de carácter disciplinar y doctrinario–, el primer momento consistirá en una anulación o puesta entre paréntesis de los valores aprendidos y de las conductas receptivas apropiadas, de los hábitos de pasividad y sumisión adoptados como medios de supervivencia en las instancias educativas anteriores. Y luego sí, una vez puestos en crisis los prejuicios antes construidos, será posible pasar a un segundo momento positivo.

Y como parte de este giro antropológico, es necesario abordar el otro frente de la crítica anarquista a la educación. Esto está relacionado con la concepción no esencialista del hombre: el anarquismo niega que los hombres posean una naturaleza humana históricamente invariable. Si bien este presupuesto tiene raíces rousseauianas, basadas en la perfectibilidad¹⁵ de los hombres –que al carecer de una esencia que los determine son el resultado del medio en el que se da su existencia–, este presupuesto fue hecho propio por el pensamiento anarquista.

La tradición filosófica en torno al problema del hombre puede ser descripta a partir de dos grandes líneas: el esencialismo y el existencialismo. Y si bien estas distinciones son establecidas posteriormente, son conceptualizaciones teóricas pertinentes para este análisis. La primera de ellas pretende que es posible establecer con certeza cuál es la esencia, naturaleza o principio –nuevamente el $\alpha\rho\chi\acute{\eta}$, del griego antiguo, carácter originario o fundamento, que aparece sistemáticamente negado por los anarquistas– de lo humano. Este carácter ha de ser invariable a través del tiempo y del espacio, es por ello el hombre pasible de ser definido

¹⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, España, El Ateneo, 2001, p. 85. Muchas veces es vista esta descripción de lo humano como cercana al Existencialismo del siglo XX, dado que esta “facultad de perfeccionamiento”, en su condición de mera apertura de las posibilidades dadas por el entorno, se asemeja –y mucho– a la afirmación de Heidegger del hombre como “pro-yecto”, o a la caracterización de Sartre que piensa en el hombre como en una “x vacía”.

y tal definición servirá como criterio de demarcación y de significado. En esta tradición es posible identificar numerosas esencias asignadas al hombre a través del tiempo: el animal político de Aristóteles, el animal racional de Kant, el animal simbólico de Cassirer son ejemplos de esta corriente. Lo cierto es que cada una de ellas se ha manifestado siempre insuficiente y muchas veces cayendo en reduccionismos etnocéntricos, ya que en la búsqueda de un rasgo invariable para definir al hombre, sólo se logró caer en generalizaciones de circunstancias históricas específicas, universalizando un rasgo particular.

La relevancia de la crítica a los supuestos antropológicos está subordinada al diagnóstico que el anarquismo realiza sobre la realidad social, construida sobre las bases de una naturaleza humana establecida de manera interesada. Hobbes fundamenta la necesidad de un poder absoluto en la esencia egoísta y violenta del hombre. Locke considera que la propiedad privada es un rasgo de la naturaleza humana porque es fuente de su supervivencia, y si bien su teoría condena la acumulación que crea desigualdad, su pensamiento fue utilizado a tales fines. Y fundamentalmente, toda la teoría política moderna está fundada sobre una concepción antropológica que nos enseña que los hombres nacen libres e iguales. Pero esta ficción de origen tiene una doble consecuencia: por un lado, esta ficción produce el efecto de un punto de partida para todos los hombres que estarían en su origen en igualdad de condiciones y las desigualdades se aparecen como responsabilidad de los desarrollos vitales individuales, sin dar cuenta de los grandes condicionamientos sociales; por otro lado, si los hombres nacen libres e iguales y se da el caso de que convivan en un orden jurídico-político, eso quiere decir que se han dado a sí mismos tal orden voluntariamente. Resignar la libertad originaria y aceptar la desigualdad entre quienes mandan y entre quienes obedecen sólo puede ser justificado desde el acuerdo, desde el pacto o el contrato con base en el consenso, que se da en la forma de un como si *-alsob-* y, por lo tanto, otra ficción.

Cualquier proyecto educativo -y no sólo el anarquista- está fundado sobre la capacidad de aprendizaje del hombre. Esta disposición está relacionada estrechamente con el carácter de abierto o de indeterminación de lo humano, pero su raíz está en su condición más elemental que hace posible que se adapte al medio para poder subsistir, es decir, que desa-

rolle estrategias evolutivamente estables. En conclusión: el hombre y su existencia resultan de los condicionamientos del contexto. Kropotkin resume esta condición humana de la siguiente manera: "Todos conocemos la influencia de un traje decente. Hasta un animal se avergonzaría de presentarse entre sus semejantes si su exterior le hiciera ridículo".¹⁶ Y aquí se está haciendo referencia a los trajes que portan los presos que no hacen sino humillarlos, provocando de esa manera resentimiento y odio, o profundizando el que ya portaban cuando llegaron a la cárcel y que seguramente habrá sido la motivación de sus actos delictivos. Tanto hace el medio al hombre que el preso dejará la cárcel peor que cuando ingresó en ella. Cuando Ravachol tuvo la palabra en el proceso que se le llevaba a cabo no se presentó a sí mismo como un paladín de la justicia sino que, luego de reconocer la autoría de los hechos, se describió a sí mismo como un "efecto natural de una sociedad mal organizada", una sociedad en la que se actúa no por "criminalidad", sino por instinto de supervivencia.

Si las conductas humanas están condicionadas por las relaciones que el medio establece como posibles, entonces hay que modificar el contexto teniendo en cuenta que "la actividad de cada uno influye de manera directa o indirecta sobre la vida de todos".¹⁷ Por estas razones, la educación anarquista pretenderá "educar para la libertad en libertad". Esto significa que para que los hombres que integran una sociedad puedan ser capaces de respetar la libertad y mantengan relaciones igualitarias, ellos tienen que experimentarlas. La libertad y la igualdad no son entidades abstractas ni ideas trascendentes para los anarquistas sino una práctica, práctica que sólo se puede aprender y valorar en su mismo ejercicio. Éste será el objetivo de la educación anarquista.

He aquí la relevancia política y a la vez ética de la educación anarquista, como conjunción de idea y de movimiento: en tanto, es un motor

¹⁶ KROPOTKIN, Pedro, *Las prisiones*, Valencia, F. Sempere y Cía., 1909, p. 33. También en la polémica entre Cesare Lombroso y Ricardo Mella, donde el primero sostiene un determinismo biológico de la criminalidad, en *Los anarquistas*, Barcelona, Júcar, 1977.

¹⁷ MALATESTA, Errico, *Pensamiento y acción revolucionarios*, comp. por Vernon Richards, Buenos Aires, Utopía Libertaria, 2007, p. 24. Errico Malatesta fue un pensador anarquista italiano y se lo recuerda por su labor de difusión de las ideas a través de los periódicos anarquistas tanto en Europa como en América Latina, y, puntualmente, en Argentina (1853-1932).

de mejora de las condiciones de vida, orientadas hacia una sociedad más justa. Y una sociedad tal sólo puede estar compuesta por hombres justos. Es frecuente y evidente la relevancia política de esta visión pedagógica; sin embargo, es menos citada su relevancia ética. Esta dimensión está dada por la coherencia que exige no sólo “no ser explotado”, sino también “no ser explotador”, que está implícito en el vivir de acuerdo a sus ideas, respetuosas de la libertad y de la igualdad, tanto propias como ajenas.

III

Si bien el *¡Sapere Aude!* es parte de una de las epístolas de Horacio escritas en el siglo I a. C., la tradición filosófica, la historiografía y el pensamiento político retoma, de manera preferencial y casi exclusiva, el sentido dado por Kant en su escrito autorreferencial –y por ello auto-fundante– *¿Qué es la Ilustración?*¹⁸ El llamado kantiano es a valerse de la propia razón y a abandonar las tutelas de los dogmas heredados de la Edad Media. Expresa el espíritu moderno de la racionalidad como medio de conocimiento ineludible, su emblema es el individuo y su autonomía, la que debe ser reconocida y desplegada. En cambio, en la expresión horaciana aún está ausente esta concepción antropológica, es más, es un consejo dirigido a un amigo, cuando en Kant es un llamamiento a la humanidad. Por ello, la pertinencia de esta frase es doble: por un lado, porque se define por la centralidad que adquiere la educación en la Modernidad dada la racionalidad de los hombres –cuyo corolario central para el pensamiento político es la autonomía– y, por el otro lado, porque expresa que esa capacidad racional ya no está circunscripta a las élites gobernantes –tal como describe Platón en *República*–¹⁹ y de este modo, entonces, también la educación dejará paulatinamente de ser un privilegio. Recién en el siglo XIX, con el advenimiento del Estado Demo-Representativo que por fundarse en la participación supone un ciudadano portador de derechos –entre ellos, la educación–, será asumida como una tarea pública.

¹⁸ KANT, Immanuel, *¿Qué es la Ilustración?*, en *Filosofía de la Historia*, España, FCE, 1992, pp. 25-37.

¹⁹ PLATÓN, *República*, Buenos Aires, Eudeba, 1980, Libro IV, pp. 251-251, 428a-437.

Se advertirá que la propuesta educativa anarquista se inscribe dentro de la tradición ilustrada: concibe la educación como una instancia generadora de cambio social de incomparable fuerza, a través del libre despliegue de las potencialidades humanas. Desde el análisis de una hermenéutica del cambio, la educación viene a responder a la pregunta por la manera de hacer posible una mutación del estado de cosas. Respetando el criterio racionalista que impone la Modernidad, ese cambio debía garantizar los medios necesarios para acceder al fin propuesto, optimizando recursos y maximizando los beneficios. Dentro de este planteo, el cambio violento era sólo un cambio superficial, generalmente limitado a quebrar el orden político y económico, pero que no aseguraba el cambio profundo y en todos los órdenes, tal y como estaba proyectado por el anarquismo.

Otra acusación errónea, en la que no se debe caer, es la de calificar al anarquismo de utópico, y esto por dos razones: primero, porque el pensamiento anarquista es crítico de la metafísica historicista, es decir, que niega que la historia tenga un sentido escatológico y que por ello exista un destino que haya de llevarnos necesariamente a la sociedad ideal; esa visión se corresponde más adecuadamente con cierto marxismo comunista. El anarquismo entiende, por el contrario, que el futuro está plagado de incertidumbre y sostiene que el historicismo niega la libertad. En segundo lugar, porque no hay una idea de perfección en el pensamiento anarquista y por ello no puede postularse (ni mucho menos puede buscarse o puede lucharse por) una sociedad perfecta; hacerlo implicaría caer en dogmatismos que su propia filosofía cuestiona. Como vemos, la *crítica* racional-positivista-cientificista tenía y tiene una centralidad constituyente-destituyente, que permitía poner en marcha el proceso de deconstrucción de los dogmas y las ficciones pilares que sostenían –y quizá sostienen aún hoy– un orden injusto.

Por lo antes dicho, el cambio gradual a través de la enseñanza satisfacía la necesidad de responder a la pregunta por la manera de llevar a cabo una transformación en la sociedad, más allá de la violencia. Este mecanismo no garantiza el cambio de conductas de manera consensuada sino sólo con base en la fuerza, lo que no consiste en el cambio buscado porque niega la libertad: la violencia implica para muchos anarquistas una violación a la libertad de elegir el propio plan de vida. Incluso los

revolucionarios más optimistas aceptaban la necesidad de una reeducación en las condiciones libertarias del después de la revolución. Los anarquistas *pacifistas*, como Tolstoi,²⁰ por ejemplo, advertían sobre los límites y el peligro del cambio violento. El autor ruso enfatizaba los beneficios de la educación como herramienta de cambio, frente a otras metodologías llevadas a cabo por el movimiento, como son la acción directa, el robo expropiador o el insurreccionalismo.

...en el preciso momento en el que el hombre entraba en lucha mediante la violencia, se separaba de su libertad admitiendo la utilización por su parte de la fuerza bruta, admitía con este hecho la legitimidad de su uso contra sí mismo.²¹

Concebida como parte del proceso que llevaría a la realización del proyecto anarquista, se deduce la conjunción de un medio de realización del proyecto sociopolítico, como así también los fundamentos éticos que son condición necesaria para ese cambio. Por ello, los proyectos pedagógicos de los anarquistas, bien entendidos, tratan fundamentalmente de conductas inspiradas en contenidos e implican una concepción libertaria de las relaciones del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo.

El *pars construens* está relacionado con la dimensión educativa presente en el pensamiento y en el movimiento anarquista desde sus orígenes. Por ello, si bien las definiciones en torno a la educación y las propuestas para llevarla a cabo dentro del ideario anarquista comparten aspectos que son comunes, al mismo tiempo presentan un abanico de posibilidades que resulta de las diferentes formas en que el anarquismo se presenta: tantas como anarquistas han existido y existen. Sin duda es esto un inconveniente a la hora de presentar la propuesta de la educación anarquista como un *corpus* que muestre coherencia y garantice la viabilidad de su aplicación.

De todos modos, en torno a la educación es posible identificar las ideas compartidas por los anarquistas, y de entre ellos los más repre-

²⁰ León Tolstoi, novelista y anarquista ruso (1828-1910).

²¹ TOLSTOI, León, *Fin del mundo*, en TOMASSI, Tina, *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Cali, Madre Tierra, 1988, pp. 134-5.

sentativos. Y para encontrar factores comunes en sus teorías no es necesario ir mucho más allá del eslogan “Ni dios, ni patrón, ni estado”, ya que la educación anarquista pretende poner en práctica: el *antiautoritarismo*, como antagónico a la sumisión y obediencia de la educación tradicional; la *cooperación*, en lugar de estimular la competencia entre estudiantes, propicia el trabajo grupal y elimina las calificaciones; la *solidaridad*, ya que promueve la participación en tareas comunitarias internas y externas a la escuela; la *crítica*, como práctica permanente para desmitificar los dogmas de la metafísica y mostrar la contingencia de las instituciones; el *pensamiento autónomo*, creando el ámbito adecuado para que de él resulten librepensadores; el *autodidactismo*, ya que de esa manera cumplirá su función emancipadora, incluso de aquellos que tienen a cargo su educación; la *educación integral*, pensada para un ser complejo, guardando la armonía entre el desarrollo intelectual y el material; el *laicismo*, para desterrar las mentiras y ficciones del esoterismo religioso y fantasmal de las iglesias; el *cientificismo*, ya que se cultiva el pensamiento racional, libre de compromisos metafísicos o esotéricos propios del oscurantismo religioso; el *paidocentrismo*, ya que la práctica docente debe ser pensada desde los intereses y la libertad del estudiante y no del docente –de clara influencia rousseauiana–, y el *antidogmatismo*, en cualquiera de sus formas, ya sea religiosa, política o económica.²²

El anarquismo suele presentar con frecuencia tensiones entre sus presupuestos y, en este sentido, la educación anarquista no escapa a ello. De la crítica a la organización basada en dogmas surge la tensión con la postulada necesidad de organizarse para poder llevar adelante las propuestas educativas encolumnadas tras un ideario. La diversidad y riqueza de las diferentes propuestas se ve amenazada precisamente por esa diversidad que le escamotea la fuerza que suele proporcionar la unidad de criterios. Es posible, de todos modos, distinguir dos grandes líneas de proyectos educativos anarquistas: una no-directiva y otra directiva o de carácter sociopolítico.²³

²² CUEVAS NOA, Francisco José, *Anarquismo y educación*, Madrid, Fundación Anselmo Lorenzo, 2003, pp. 81-91.

²³ En este punto sigo el análisis realizado por Francisco José Cuevas Noa en *Anarquismo y educación*, España, Fundación Anselmo Lorenzo, 2003, pp. 86-90.

A. TEORÍAS NO-DIRECTIVAS

El enfoque no-directivo tiene como norte la pedagogía expuesta por Rousseau en *Emilio*; en ella, la libertad del sujeto de aprendizaje debe ser absoluta, y la función del docente debe ser la de evitar, en la medida de lo posible, toda influencia que coarte el libre despliegue de las capacidades naturales o habilidades por él mismo descubiertas. El antiautoritarismo se torna un punto de partida indiscutible que representa el respeto a la autonomía y a la libertad del individuo, y que tiene como objetivo negar todo tipo de moldeamiento o direccionamiento intencionado por parte de quienes enseñan. Aunque esta asepsia de intencionalidad es en los hechos un imposible, al menos hay pretensión de objetividad y de imparcialidad como un horizonte, un horizonte inalcanzable pero que se mantiene dentro de la crítica.

La educación no-directiva parte del individuo como eje de la práctica educativa, y que en gran medida consiste en evitar que los males generados por la sociedad jerarquizada y estratificada en estamentos cristalizados por la desigualdad corrompan a quienes crecen y viven en ella. El supuesto que está a la base de esta corriente es la condición de libre –en tanto desconocedor de la ley, los prejuicios, aún no disciplinado por las instituciones–; insisto en que no debe pensarse en la libertad como un carácter innato del hombre o como parte de una esencia. Si la educación anarquista se imparte desde la infancia, se debe cuidar de no dogmatizar los contenidos del aprendizaje, y si se da en la edad adulta, se debe ejercer la crítica desacralizadora, historizante, desmitificadora, auténticamente cuestionadora, que muestre las paradojas, las tensiones y las ficciones que subyacen tras los órdenes establecidos. El objetivo central –como su nombre lo indica– es no-directivo: advertir sobre las ficciones de la ortodoxia para que éstas no dirijan, ni implícita ni explícitamente, la vida de los hombres, pero tampoco debe ocupar su lugar ejerciendo influencia para direccionar a las personas hacia los intereses del ideario anarquista, al menos no en la medida de lo posible. La tensión es inevitable.

Max Stirner representa la postura más extrema dentro del espectro de las teorías no directivas, ya que su enfoque pedagógico encarna un feroz individualismo, considerando ilegítima cualquier influencia de la

sociedad o de otros individuos. Cercano al existencialismo de Feuerbach, también afirma que no hay dios sin hombre y que éste es originalmente libre, materialista y realista, es decir, antimetafísico: “Yo mismo soy mi propia causa y no soy ni bueno ni malo, ninguna de las dos cosas tiene sentido (...) No me interesa nada que esté por encima de mí”.²⁴ Y la educación tradicional va precisamente en el sentido contrario, adiestrando en el olvido de sí mismo en pos de las instituciones. Piensa al individuo como un ser que debe anteponer siempre sus necesidades personales a las del conjunto. Su individualidad tiene la forma de la más radical libertad, tanto que incluso el hombre debe cuidar que sus propios pensamientos no lo esclavicen: tener una idea fija, una creencia, una convicción implicaría someterse a ella, convertirse en su esclavo y dedicar la vida a su servicio o a su realización. Por lo antes dicho, el fin de la educación no debe implicar dirigir la vida de los hombres a otro fin que la satisfacción de las necesidades concretas, concluyendo casi en un hedonismo egoísta. La noción de libertad que esta postura supone es la de ausencia de determinaciones y de condicionamientos, estos últimos no pueden ser eliminados por completo, pero deben ser minimizados, como por ejemplo el hambre, para que no nos condicione –es decir: para que no se esclavice y dirija nuestras acciones–, debe ser satisfecho. La Educación no-directiva *Individualista* procura instruir, favoreciendo la creatividad, para dar lugar al surgimiento de los espíritus libres.²⁵

Otra corriente dentro de las pedagogías no-directivas es el llamado *Neutralismo*, que propone una educación tendiente a la mayor neutralidad posible en cuanto a valores y a contenidos, intentando dejar de lado cualquier transmisión de ideario, incluso aunque éste fuera anarquista. Ricardo Mella²⁶ es el difusor de esta corriente que también consiste en una defensa del individuo, pero no en sentido egoísta como sí se da en

²⁴ STIRNER, Max, *El único y su propiedad*, Madrid, Valdemar, 2004, p. 36. Ver también STIRNER, Max, *Escritos menores*, La Rioja (España), Pepitas de Calabaza, 2013. Fue un filósofo anarquista alemán dedicado a la educación (1806-1856).

²⁵ El aire de familia con el pensamiento de Nietzsche es muy notorio. Respecto de la influencia de Stirner en su filosofía, Nietzsche es reticente a reconocerla, pero su amigo Franz Overbeck brinda datos que corroboran que Nietzsche conocía la obra de Stirner. Ver *La vida arrebatada de Friedrich Nietzsche* de Franz Overbeck, España, Errata Naturae, 2009, pp. 66-69.

²⁶ Ricardo Mella, escritor y activista libertario español (1861-1925).

Stirner. Fundada en un atenuado optimismo antropológico, Mella considera que si los hombres son educados en la libertad, siempre generarán espacios y relaciones que la respeten. La vida en sociedades gobernadas por los Estados impide a los hombres tomar conciencia de su libertad y, en consecuencia, que hagan uso de ese poder. La educación les hace creer que necesitan del Estado para vivir y que bien vale la pena renunciar a su libertad por ello; se crea la ficción de que no necesitan ser libres. Educar en libertad es el objetivo. Como consecuencia, es necesario proponer un método pedagógico que sea coherente con ese fin. En su propuesta de enseñanza se habla de una escuela que sólo enseñe las verdades indiscutibles, probadas por la ciencia experimental, y que exponga las distintas teorías explicativas, pero tratando de no mostrarse a favor de ninguna para evitar el dogmatismo, limitándose a mostrar las diferentes opciones. Por eso mismo tampoco la educación debe tener ningún calificativo, como republicana, masónica, socialista, cristiana y ni siquiera anarquista. Hubo un intento de poner en práctica esta propuesta en un centro llamado la *Escuela Neutra*, que tuvo lugar en Asturias.

Como anarquistas, precisamente como anarquistas, queremos la enseñanza libre de toda clase de -ismos, para que los hombres del porvenir puedan hacerse libres y dichosos por sí y no a medio de pretendidos modeladores, que es como quien dice redentores.²⁷

El pensamiento educativo de León Tolstoi, en cambio, al estar comprometido con un cristianismo profundo, se aleja de las propuestas anteriores, aunque su religiosidad estaba en las antípodas de la iglesia institucionalizada. En el plano pedagógico se encuentra cercano a Rousseau: el hombre es feliz si está cerca de la naturaleza y lejos de la civilización que no es más que un obstáculo y que es perjudicial para el desarrollo pleno de la personalidad. La educación debe consistir en el alejamiento de todo aquello que quiera controlar o pueda anular el libre despliegue de sus potencialidades. Las reglas de conducta sólo reprimen, nada enseñan, y, en todo caso, enseñan a obedecer haciendo

²⁷ MELLA, Ricardo, *Acción Libertaria*, nro. 11, Gijón, 27 de enero 1911. También ver MELLA, Ricardo, *Cuestiones de la enseñanza*, Madrid, Zero, 1979. Fue un escritor, intelectual y activista del anarquismo en España (1861-1925).

perder la espontaneidad y apagando la capacidad creativa. La función de la educación es la de instruir, es decir, la de suministrar conocimientos útiles y, a la vez, sustraerse de afectar el plano moral, las creencias y convicciones, ya que la formación del carácter le corresponde a la familia y a la comunidad. El ideal educativo para Tolstoi es la educación popular y abierta, no coercitiva, pacifista y respetuosa de la naturaleza, de la espontaneidad y creatividad humanas. El experimento educativo tolstoiiano es conocido como la *Escuela de Yásnaia Poliana*.²⁸

B. TEORÍAS DIRECTIVAS O DE CARÁCTER SOCIOPOLÍTICO

Las teorías directivas o de carácter sociopolítico son el polo opuesto a las corrientes no-directivas, y son las que sostienen que la educación debe tener una marcada y consciente orientación sociopolítica. El fundamento es que la libertad individual no está al margen de la libertad colectiva, no es la libertad una característica que el hombre posea por estar en el mundo, sino porque es social. Esto supone a la libertad como fin, y la sacrifica como medio, o al menos la relativiza, dejando de ser un punto de partida. El carácter político de la educación se pone de manifiesto cuando se reconoce la imposibilidad de la neutralidad absoluta, ya que toda pedagogía tiene una concepción del hombre y de la sociedad. Y, por tanto, si ha de ser una educación direccionada, resulta preferible direccionarla hacia el ideario anarquista, comprometiéndose con la transformación de la sociedad.

La teoría de la educación de Bakunin tiene como punto de partida el materialismo, expresado en una antimetafísica destinada a deconstruir, críticamente, los conceptos teológicos responsables de la alienación de la libertad. El hombre no es libre naturalmente sino que llega a serlo superando los instintos, emancipándose de los condicionamientos y obstáculos que la naturaleza y otros hombres le imponen. La educación debe, por sobre todas las cosas, no sólo ser laica sino combativa de todo teologismo, porque la idea de dios encarna la autoridad, fundamenta la jerarquía, promueve la obediencia irreflexiva y justifica la desigualdad. El papel de la educación es central para llevar a cabo las grandes

²⁸ TOMASSI, Tina, *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Cali, Madre Tierra, 1988, p. 135.

transformaciones ya que los cambios sociopolíticos sólo se logran y se mantienen si están precedidos y sostenidos por un conjunto de ideas compartidas voluntariamente. La instrucción es una de las claves para la emancipación, pero no debe confundirse con el amaestramiento; debe consistir en una ayuda, en un acompañamiento en el despertar de la rebeldía. Por eso, el *continuum* está dado por un pasaje que va desde una educación directiva que hace uso de la autoridad –fundada en el saber– hacia una completa libertad. La autoridad del saber es racionalista y no se apoya en ficciones sino en un absoluto materialismo. Pero esta autoridad irá disminuyendo gradualmente ya que su única función es preparar para la libertad. En relación con la educación de los adultos, Bakunin desaconseja, desde todo punto de vista, el uso de cualquier autoridad; incluso la autoridad del saber debe estar atenuada, teniendo en cuenta los intereses y los saberes previos que portan los estudiantes, confundidos en una suerte de fraternidad intelectual y de aprendizaje mutuo.²⁹

La experiencia de la *Escuela Moderna* llevada adelante por Francisco Ferrer y Guardia es sin duda la más acabada muestra del papel de la educación para el proyecto anarquista. Las ideas pedagógicas allí instrumentadas crearon la corriente llamada *Enseñanza Racionalista* que se expandió incluso más allá del anarquismo. Concibió que la acción revolucionaria necesitaba basarse en un trabajo educativo previo que hiciera posible la existencia de nuevas mentalidades dispuestas a protagonizar el cambio social. En el seno del movimiento anarquista y en la vida de Ferrer y Guardia esto podría describirse como el pasaje de una visión “insurreccional” a una visión “pedagoga”.³⁰ En este pasaje se conjugan el anarquismo, el positivismo, el racionalismo, el laicismo e, incluso, la masonería, Rousseau y Tolstoi. Para evitar la manipulación política estatal o religiosa, el anarquismo debe asumir el rol de proyecto educativo basado en la ciencia positiva, que debe estar al servicio de las necesidades humanas. Los estudiantes deben aprender fundamentalmente el origen de la desigualdad económica, la falsedad de las religiones, el error del patriotismo y del militarismo, y la domesticación

²⁹ BAKUNIN, Mijail, *Escritos de filosofía política*, t. II, Barcelona, Altaya, 1998, p. 108.

³⁰ CUEVAS NOA, Francisco José, *Anarquismo y educación*, Madrid, Fundación Anselmo Lorenzo, 2003, p. 98.

de la autoridad, todo ello, para volver deseable un cambio profundo en la organización de la sociedad. Y a pesar de este fuerte direccionamiento de la educación, la tensión estaba dada por el deber de respetar la inteligencia y la libertad del niño. Por esta razón se promovía la libre expresión sin represiones de conductas, “ni premios ni castigos”, era el lema de la Escuela Moderna, dado que tampoco tenía instancias evaluativas excluyentes ni de acreditación. Más allá de todos los cuestionamientos a esta propuesta educativa por su peligrosa proximidad al adoctrinamiento, la pedagogía del siglo XX ha tomado muchos de sus preceptos –y muchas veces sin revelar su filiación anarquista– como, por ejemplo: la eliminación de los castigos corporales, las escuelas mixtas y la igualdad de la mujer, el ejercicio físico, el aprendizaje de oficios, el trabajo manual de artesanado y creatividad, la autoevaluación, las excursiones didácticas, la creación y edición de materiales didácticos en los que participaban también los estudiantes, el ecologismo y la educación en economías de subsistencia, la centralidad de la biblioteca y la experimentación, entre muchos otros.³¹

IV

Las primeras líneas de este escrito hablaban de un anarquismo maduro, prudente y reflexivo que (quizá) haya aprendido de sus errores como parte de la continua crítica de sí mismo. Quizá haya mutado su enfervorizamiento hacia una actitud existencial, hacia una visión del mundo que pretende proyectarse de manera refractaria y centrífuga, cotidianamente, en las relaciones humanas. La ausencia de partido y el rechazo tajante a visionarios y dirigentes así lo hacen posible. Vaya como dato de lo antes dicho la personalidad de Pietro Gori, abogado anarquista y abogado de anarquistas. Toma al Derecho como una herramienta, tal y como lo hacen los grupos de mayor influencia, y se sirve de él para conjurar los efectos negativos del orden autoritario. Pero lo hace cautamente, desconfiadamente, ya que el mismo instrumento puede invertir la influencia y ponerlo a su servicio. Pacifista,

³¹ FERRER GUARDIA, Francisco, *La escuela moderna*, Buenos Aires, Kuruf, 2012.

positivista, conocedor y crítico de las reglas de juego, toma los alegatos como medios de denuncia y de difusión de las ideas:

¿Por qué la mayoría de los hombres, aunque trabaje y produzca, se ve constreñida a ser pobre y a mantener con sus sudores a una ociosa minoría, cuya única ocupación consiste en consumir los productos del ajeno trabajo?³²

El solo hecho de que esta teoría tenga el convencimiento de los efectos nefastos de las estructuras del Estado y de sus leyes no es razón suficiente para ubicarla entre las Teorías Críticas. Pero sí, en cambio, da razones para que así sea el hecho del ejercicio permanente de la más radical de todas las críticas, que es la que muestra la historicidad de los conceptos que sustentan esos órdenes políticos y señala el origen espurio de las jerarquías que encarnan dado que se apoyan en el monopolio de la fuerza.

Concluimos, entonces, en que el objetivo central de la educación en el marco del pensamiento anarquista consiste en la crítica más profunda, no sólo al Estado y al orden jurídico que lo sustenta, sino también a todas las instituciones que cristalizan jerarquías y desigualdad, como la Iglesia, y las que reproducen el orden autoritario, como las instituciones educativas. Pero la educación encarna un problema diferente porque los anarquistas no proyectaron tomar el poder o las instituciones para ponerlas al servicio del cambio –pretensión que está presente en numerosos proyectos socialistas y comunistas–, no aspiran ni al Estado, ni a la Iglesia, ni a ser capitalistas acumuladores de la renta del trabajo esclavo. En cambio, aspiraron a ser protagonistas de procesos educativos, tomando a la educación como instrumento de cambio no-violento, como medio para transformar la sociedad.

El anarquismo proclama en sus proyecciones políticas y económicas, tanto como en sus propuestas educativas: “Ni víctimas ni verdugos”.³³ Y este lenguaje obedece al convencimiento de que la vida moral de los hombres no está separada del ejercicio de su libertad, y es por ello que

³² Discurso de Pietro Gori en defensa de treinta y cinco anarquistas procesados por “asociación ilícita”, art. 248 del Código Penal italiano, en Génova. En *Contra los jueces*, de Anibal D’Auria, Buenos Aires, Utopía Libertaria, 2009, p. 161. Fue abogado, escritor y anarquista italiano (1865-1911).

³³ CAMUS, Albert, *Ni víctimas ni verdugos*, Buenos Aires, Reconstruir, 1976.

una educación basada en su práctica y ejercicio cotidiano, no puede sino tener implicancias éticas en el plano individual, pero que serán implicancias políticas en el plano social.

Proclaman una educación que esté estrechamente relacionada con la exigencia de libertad, una rebelión auténtica contra todo tipo de opresión y de adoctrinamiento, por considerarlos injustos y degradantes. Y, fundamentalmente, para generar una dirección del aprendizaje que oriente hacia una mejora en las condiciones de vida, para favorecer un desarrollo completo de la personalidad y, en consecuencia, de la sociedad. En términos de Arendt, la educación permitiría conjurar en parte la incertidumbre que gobierna el tiempo por venir. Mediante la educación no se realiza “la utopía anarquista” –porque, insistimos, no hay “utopía”– sino que se consigue proyectar un haz de luz hacia la opacidad del futuro, para crear siquiera una posibilidad de cambio, aunque ésta sea remota. Para el anarquismo, si la libertad es “la meta”, debe ser necesariamente el camino. Es decir que si queremos llegar a una sociedad de hombres libres e iguales en el futuro, la educación debe comenzar a tratarlos como tales hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., *La Anarquía en la pizarra*, Madrid, La Malatesta, 2011.
- BERTI, Giampietro, *Il pensiero anarchico*, Roma, Piero Lacaita, 1998.
- CUEVAS NOA, Francisco, *Anarquismo y educación*, Madrid, Fundación Anselmo Lorenzo, 2003.
- D’AURIA, Aníbal, *Contra los jueces*, Buenos Aires, Utopía Libertaria, 2009.
- *Teoría y Crítica del Estado*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.
- FORNASERO, L. y otros, *El anarquismo frente al derecho*, Buenos Aires, Utopía Libertaria, 2007.
- ELTZBACHER, Pablo, *El anarquismo*, Madrid, La España Moderna, 1894.
- FERRER GUARDIA, Francisco, *La escuela moderna*, Buenos Aires, Kuruf, 2012.
- GUYAU, M., *La educación y la herencia*, París, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1910.
- KROPOTKIN, Pedro, *Campos, fábricas y talleres*, Madrid, Júcar, 1978.
- *Folleto Revolucionarios*, Barcelona, Tusquets, 1997.
- *Origen y evolución de la moral*, Buenos Aires, Americalee, 1945.

LOMBROSO, Cesare y Ricardo MELLA, *Los anarquistas*, Madrid, Júcar, 1977.

MALATESTA, Errico, *Pensamiento y acción revolucionarios*, comp. por Vernon Richards, Buenos Aires, Utopía Libertaria, 2007.

RECLUS, Élisée, *El hombre y la tierra*, Barcelona, Escuela Moderna, 1909.

STIRNER, Max, *El único y su propiedad*, Madrid, Valdemar, 2004, p. 36.

TOMASSI, Tina, *Breviario del Pensamiento Educativo Libertario*, Cali, Madre Tierra, 1988.

Fecha de recepción: 31-3-2014.

Fecha de aceptación: 20-5-2014.

Blended Learning. **Nuestra experiencia aplicada a estudiantes de Derecho Comercial**

ROSANA GABRIELA LEFEVRE¹
y GABRIELA VERÓNICA ESTEBAN²

RESUMEN

El Derecho Comercial desarrolla una amplia base en el derecho consuetudinario, es decir, la costumbre. La tradición y las prácticas comerciales evolucionan para producir un orden espontáneo. Actualmente, nuestras vidas han adoptado nuevos hábitos. Dependemos cada vez más de la tecnología y de las novedosas herramientas que nos brinda Internet. Los jóvenes alumnos pasan gran parte del día navegando en las redes sociales (*facebook, twitter*) y frecuentemente cuentan con la posibilidad de obtener libros de texto digitalizados. Los estudiantes universitarios atraviesan una nueva era. Es por eso que adaptar la enseñanza al nuevo mundo que nos rodea es un desafío. Las instituciones de educación superior precisan una nueva perspectiva para elevar la calidad de sus procesos académicos y para responder a las exigencias que devienen por el uso de las nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVE

Blended Learning - Enseñanza - Tecnología - Casos.

- ¹ Abogada y Profesora adjunta de la Facultad de Derecho (UBA). Profesora adjunta en la Universidad de La Matanza. Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Moreno y Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Morón.
- ² Abogada y Jefa de Trabajos Prácticos de las materias Derecho Comercial y Sociedades Civiles y Comerciales en la Facultad de Derecho (UBA).

Blended Learning. Our experience working with Commercial Law students

ABSTRACT

Commercial Law is developed primarily on the basis of customary law. Tradition and commercial practice evolve towards a spontaneous order. At present, our lives have adopted new habits. We depend on technology more than ever, and we use lots of tools from the Internet. Young students spend most of the day checking social networking (such as Facebook and Twitter), and they frequently have easy access to e-books. University students are going through a new era. This is why adapting the teaching of Law to this situation is a challenge. In this regard, educational institutions may need to get a new perspective to upgrade the quality of their academic processes and to meet the demands coming from the use of new Technologies.

Blended learning has become a good option to support teaching and learning, as we consider that certain areas of Law still take advantage of presential classes. This occurs especially with those subjects in which it is necessary to develop essential skills –like for example oral exposition, argumentation–, to go to court, to attend audiences or assemblies, etcetera.

KEYWORDS

Blended Learning - Teaching - Technology - Cases.

INTRODUCCIÓN

El *Blended Learning* se ha vuelto una buena opción en apoyo a la docencia y el aprendizaje, si tomamos en cuenta que para algunas áreas del Derecho se hace todavía deseable la clase presencial, sobre todo para aquellas asignaturas en donde es necesario desarrollar habilidades imprescindibles –como por ejemplo la exposición oral, la argumentación–, a la hora de ir a juicio, asistir a audiencias o asambleas, etc.

El objetivo de este trabajo es realizar un acercamiento conceptual sobre el *B-Learning*, exponiendo los recursos que se pueden utilizar y

mencionando nuestra experiencia en cursos de Derecho Comercial y Societario. No pretende ser un trabajo exhaustivo acerca del *b-learning* sino más bien una propuesta para aplicarlo en el ámbito de la Enseñanza del Derecho a través de la experiencia personal en nuestras clases de Derecho Comercial y Sociedades Civiles y Comerciales en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

I. CONCEPTO DE BLENDED LEARNING Y DIFERENCIACIÓN CON E-LEARNING

“*Blended Learning*” (o *B-Learning*) se podría traducir al español como “Aprendizaje mezclado” queriendo figurar una “combinación” de educación presencial y a distancia (esta última a través de Internet). La finalidad es aprovechar las ventajas de ambas modalidades para integrar el proceso educativo. La diferencia con el *E-Learning* será que esta última es educación a distancia, por lo que el *B-Learning* incluye actividades de *E-Learning*. Paralelamente, *Blended Learning* se puede aplicar a la técnica de “escenarios múltiples” donde se combinan actividades presenciales, sincrónicas y de *E-Learning* (aprendizaje electrónico) como una modalidad integrada de aprendizaje.³

Si bien la terminología suena novedosa, podemos decir que la técnica subyacente ha sido utilizada desde hace largo tiempo. El autor Mark Brodsky expone, en consonancia con esta idea, que “*Blended Learning* no es un concepto nuevo. Durante años hemos estado combinando las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de casos, juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio, por no citar el asesoramiento y la tutoría”.⁴

Según una periodista de la revista del diario *La Nación* del pasado domingo 1º de marzo del corriente: “El uso de la tecnología digital en la enseñanza corre los bordes del espacio y el tiempo, y transforma a los estudiantes en verdaderos exploradores de sus gustos y capacidades”

³ PARRA HERRERA, Luis Alcides, “Blended Learning la nueva formación en educación superior”, en *Revista AVANCES Investigación en Ingeniería*, Bogotá, Centro de Investigaciones y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Libre, nro. 9, 2008, pp. 95-102.

⁴ BRODSKY, Mark W., “Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. Learning Circuits”, disponible [en línea] <<http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/elearn.html>> [Consultado: 20-3-2014].

(de Martina Rúa). Tal pensamiento se sostiene en la nota de la autora que considera que en la actualidad ya casi se encuentra conectada a Internet la mitad de la población mundial. Y esto provoca la aparición de un nuevo paradigma educativo, ya sea para lo que entendemos como educación formal y no formal. Hoy las TIC (tecnologías de información y comunicación) pasan a ser la estrella del escenario actual educativo y ellas pronostican una transformación del espacio de trabajo, los contenidos y el rol de estudiantes y docentes.

Se trata de no repetir viejos esquemas obsoletos de enseñanza sino de innovar en las estrategias y herramientas a utilizar para preparar a nuestros alumnos que ya transitan este siglo XXI lleno de nuevos retos. No sólo se trata de estar conectados y acceder a todo porque muchas veces estos “nativos digitales”, se define así a personas que ya han nacido con la tecnología como parte imprescindible de su vida, es decir, los nacidos a partir de 1995, no tienen la menor idea de cómo acceder a material de calidad y tampoco a tener las llaves de cómo utilizar la cantidad de recursos disponibles en la red a favor y servicio de su interés académico, en este caso. El solo acceso a Internet no alcanza para producir una revolución educativa, se necesita definir nuevos diseños curriculares, capacitar a nuestros docentes en el manejo de las nuevas tecnologías y, sobre todo, estar dispuesto a entregarse tanto el docente como el alumno a esta nueva aventura, apasionante pero no sin llena de responsabilidades, es decir, la asunción de responsabilidad por parte del estudiante con este nuevo modo de enseñanza exige mucho más de él.

II. RECURSOS

II.A. *RECURSOS TECNOLÓGICOS. LAS TIC EN LOGOPEDIA: AUDICIÓN Y LENGUAJE*

Vamos a revisar brevemente las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas fundamentales, clasificándolas en cuanto al tipo de comunicación que se establece y a la finalidad a la que se orientan:⁵

⁵ Sitio web <<http://www.uv.es> de la Universidad de Valencia [Consultado: 20-3-2014].

| Finalidad | Servicio |
|------------------------|--------------------------------------|
| Comunicación asíncrona | Correo electrónico (<i>e-mail</i>) |
| | Listas de distribución |
| | Foros |
| Comunicación síncrona | Charlas (IRC) |
| | Audioconferencia, videoconferencia |
| Acceso información | Páginas web |

1. COMUNICACIÓN ASÍNCRONA (LA COMUNICACIÓN NO SE ESTABLECE EN TIEMPO REAL)

- El *correo electrónico* permite enviar y recibir información personalizada, intercambiando mensajes entre usuarios de ordenadores conectados a Internet. Presenta ciertas ventajas sobre otros sistemas de comunicación tradicional: rapidez, comodidad, economía, posibilidad de archivos adjuntos.
- Las *listas de distribución* permiten la formación de comunidades virtuales compuestas por grupos de personas que tienen intereses comunes. El método utilizado para la comunicación es la suscripción a una dirección de correo (dirección de la lista), de modo que todos los mensajes que se envíen a la misma se redireccionan a los correos personales de todos los miembros de la lista. La lista de distribución puede ser pública o privada y puede estar moderada o no tener ningún control.
- Los *foros de debate* son semejantes a las listas de distribución en cuanto a que permiten la comunicación de personas que conforman comunidades virtuales. El método utilizado para comunicarse puede compararse a un tablón de anuncios en el que cualquier usuario puede escribir su comentario, respuesta o participación en un debate. Se realiza a través de páginas web que permiten acceder a los foros y los mensajes dejados en el mismo. Se asemeja, por tanto, a una discusión activa en línea en la que los participantes se incorporan en momentos diferentes.

2. COMUNICACIÓN SÍNCRONA (LA COMUNICACIÓN SE ESTABLECE EN TIEMPO REAL)

- Mediante las *charlas* (IRC-Internet Relay Chat) se pueden establecer “charlas” entre dos o más usuarios de Internet. La comunicación es sincrónica, esto es, los usuarios que conversan lo hacen en tiempo real, por lo que tiene la característica de inmediatez en la comunicación que la asemeja a una conversación presencial, aunque los interlocutores pueden estar situados en cualquier parte del mundo. Las características propias de la actividad implicada por estas herramientas hacen que la comunicación se condicione en cierto sentido. Por una parte, la agilidad de la conversación hace que los mensajes sean cortos y tiendan a emplear formas especiales de codificación en la comunicación: símbolos que adquieren una especial significación abreviando una idea o una frase. De otro lado, la ausencia de otros elementos de comunicación, que sí existen en la conversación presencial –lenguaje gestual, corporal, etc.–, provoca que éste tenga que introducirse de otra forma (*emoticones*). Es necesario para su correcto uso tener presentes determinadas cuestiones relativas a la seguridad y privacidad.
- Mediante la *audioconferencia* o la *videoconferencia*, podemos realizar charlas, emitir conferencias o cursos, en resumen: comunicarnos, pero utilizando el sonido o el video como tecnologías de comunicación. En ambos casos, se proporcionan entornos más enriquecedores y próximos a la presencialidad.

3. ACCESO A LA INFORMACIÓN

- Mediante la *World Wide Web* accedemos al conjunto inmenso de páginas web, ubicadas en servidores de todo el mundo, que están conectados entre sí mediante la red Internet. El usuario necesita disponer de un programa informático (navegador) capaz de comunicarse con los servidores y visualizar las páginas web.
- *Servicios web 2.0.*

Establecer redes sociales que conforman comunidades en donde los usuarios pueden incluir sus opiniones, fotografías, y comunicarse con el resto de miembros de su comunidad, por ejemplo: MySpace, Facebook.

Como aquellos que ofrecen compartir y descargar diferentes tipos de recursos. Para imágenes: Flickr, Instagram, y para videos: YouTube. Para descargar libros: Google books. Para facilitar la participación y colaboración: Wikis (derivado de la palabra hawaiana que significa "rápido") y blogs para armar páginas personales.

II.B. RECURSOS HUMANOS Y PEDAGÓGICOS

Es de crucial importancia que el docente esté preparado para dirigir y coordinar este proceso educativo caracterizado por la colaboración. Este ámbito de aprendizaje se define como un espacio de investigación en el que se contempla la existencia de tres teorías de apoyo:

- la teoría neopiagetiana sobre el conflicto;
- la teoría histórico-cultural, y
- la teoría práctica social.⁶

Se trata de hablar "el mismo idioma" que el estudiante universitario en cuanto al uso de los canales tecnológicos que utilizan a diario pero sin olvidar que es tarea del docente encauzarlo hacia fines útiles pedagógicamente hablando.

Es decir, supongamos que se propone la realización de un trabajo práctico utilizando Internet, habrá que ponderar y convenir con el estudiante que no toda la información volcada en Internet es fehaciente, gran parte puede estar desactualizada, o varios artículos pueden expresar opiniones diversas y llegar a conclusiones opuestas.

Encontramos en la web un interesante recurso identificado como: Internet Detective.⁷

Es un aplicativo destinado, por un lado, a evitar los malos hábitos de los estudiantes cuando buscan información en Internet y, por otro, para enseñar a buscar, valorar y seleccionar información en la red para sus trabajos. Se trata, pues, de una herramienta de tipo transversal útil para cualquier tipo de estudio. Desde el punto de vista pedagógico, mo-

⁶ GROS SALVAT, Begoña, "El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo en la enseñanza universitaria", en *Métodos informáticos en la educación a principios del siglo XXI*, Roxana Cabello y Diego Levis (eds.), Buenos Aires, Prometeo, 2007, p. 198.

⁷ Información disponible [en línea] <<http://historiadela medicina.wordpress.com/2011/02/13/internet-detective-un-interesante-recurso-docente/>> [Consultado: 20-3-2014].

tiva, enseña destrezas y habilidades, informa, facilita el aprendizaje de conceptos y modifica actitudes. El programa adopta la metáfora del cine negro, del detective que debe resolver un caso, con el fin de que resulte entretenida y facilite llegar al final. Se divide en cinco secciones: 1) La historia: ayuda a los estudiantes a reconocer la necesidad de desarrollar habilidades avanzadas de Internet para estudiar y hacer trabajos en la universidad. 2) El bueno, el feo y el malo: habla de la calidad de la información en la web. Puede ser buena, pero también de mala calidad y fraudulenta. 3) El trabajo de detective: proporciona sugerencias y consejos para evaluar la información de las webs. 4) El caso: propone ejercicios prácticos para que los estudiantes prueben sus habilidades de detective. 5) Mantenerse del lado de la ley: informa sobre todo lo relativo a los plagios, derechos de autor, las citas, las referencias, etc.⁸

Entre los recaudos a tomar en cuenta, aconseja *identificar y verificar* las fuentes de la información, ver quién es el autor, el editor, la *información del autor*, confirmar si hay una nota biográfica que enumera sus títulos de la oferta, información de contacto, las calificaciones y las publicaciones, etc. En cuanto al punto de vista legal, aconseja verificar si existe una *declaración de los derechos* para ayudar a establecer el propietario.

Si las fuentes no se revelan, considerar el rechazo de la información.

Obviamente ya se están produciendo importantes cambios en las aulas actuales, porque si bien no puede sustituirse la increíble fuerza de transmisión que tiene el cara a cara, hoy la web permite continuar el vínculo online más allá de las barreras del tiempo convencional, y eso asegura al estudiante la posibilidad de contar con el apoyo, la tutoría y la confianza de un docente 100% presente, tanto en forma real como virtual.

En estos nuevos espacios, el docente pasará a ser un gran articulador, un acompañante y un motivador para que el estudiante despliegue sus propios intereses. Un buen docente será aquel que logre dominar el conocimiento y disfrute del mismo en el proceso de enseñar, generando en el alumno el autoaprendizaje y capacidades para que aprenda por sí mismo.

⁸ PLACE, Emma, Margaret KENDALL, Debra HIOM, Hellen BOOTH, Paul AYRES, Anne MANUEL y Paul SMITH, “Internet Detective: Wise up to the Web”, Intute Virtual Training Suite, University of Bristol, disponible [en línea] <<http://www.vts.intute.ac.uk/detective/>>, 2006 [Consultado: 20-3-2014].

El perfil del docente en entornos virtuales se debe centrar en las adquisiciones de competencias referidas no sólo a las virtudes pedagógicas, sino que es dable esperar que conlleven aptitudes referidas al área de la tecnología y la comunicación. A fin de explicar lo anterior, el Programa de Formación Docente en entornos virtuales del año 2013 de la Facultad de Ciencias Económicas dependiente de la Universidad de Buenos Aires sugirió ubicar estas competencias en tres dimensiones, a saber:

- a) *Didáctica*.
- b) *Comunicacional*.
- c) *Tecnológica*.

La primera se refiere a “la capacidad de enseñanza adaptada a contextos y entornos específicos así como a la experiencia en la enseñanza del contenido particular que se propone abordar (...) El/la docente virtual asume la tarea de orientar en base a criterios pedagógicos claramente explicitados y reorganizar su tarea en función de los procesos de aprendizaje de los educandos. Incentiva permanentemente la participación en el entorno virtual a modo de garantizar un intercambio permanente de ideas y conceptos que permitan al estudiante el logro de los aprendizajes propuestos”. Parafraseando, podemos decir que hay que analizar a quién van dirigidas las propuestas y adaptarlas a las *posibilidades reales y potenciales* de los estudiantes. La motivación radica en que el estudiante perciba que no es un número más sino que mediante la participación activa en los foros o mediante la casilla de correo pueda percibir que serán escuchadas sus inquietudes. La función del docente es colaborar para remover los obstáculos que manifiesten percibir los estudiantes al momento de integrar el proceso educativo. Esto, en la medida de lo posible y según la estrategia planteada. En síntesis, generar la curiosidad en los alumnos para arribar a conclusiones compartidas es un desafío, por ejemplo, a través de la selección de material didáctico que les resulte interesante.

La segunda dimensión (comunicacional) es de gran prevalencia en entornos virtuales, ya que si bien aumentan los canales de la comunicación, se deja de lado la parte gestual, quizás cierta empatía característica de la comunicación presencial, pero como en el sistema de *Blended Learning* ambas posibilidades se combinan, habrá que aprovechar al máximo

los encuentros áulicos a fin de refrendar y defender lo expuesto a través del entorno virtual.⁹ La claridad en los códigos de comunicación permite generar vínculos positivos en la red.

La dimensión tecnológica es aquella que permite llevar a la práctica un sinnúmero de capacidades propias del plano instrumental tecnológico.¹⁰ El docente debe ser capaz de utilizar los medios necesarios para la comunicación asincrónica y sincrónica, arriba detalladas. Es la actitud permeable a la actualización permanente que enriquecerá las propuestas de enseñanza.

III. VENTAJAS Y DESVENTAJAS

III.A. VENTAJAS

La mayor parte de los autores consultados (entre ellos, L. D. Bello-2007) coincide en que las ventajas reconocidas del *B-Learning* son las siguientes:

- *Flexibilidad*: El permitir actividades asincrónicas posibilita que el estudiante avance a su ritmo, lea y relea los contenidos colocados en la plataforma, de tal forma que sea él quien defina cuándo está listo para apropiarse de otros contenidos.¹¹
- *Movilidad*: Se eliminan las barreras territoriales y de tiempo.¹²

⁹ BATTRO, Antonio y Percival DENHAM, “La educación digital”, Buenos Aires, Emecé, 1997, pp. 112-115, disponible [en línea] <<http://www.tecnologiaparatodos.com.ar>>.

¹⁰ BATTRO, Antonio, “Digital skills, globalization and education”, en *Globalization, culture and education in the new millennium*, Marcelo Suárez-Orozco y Desirée Baolian Qin-Hilliard (eds.), Berkeley-Los Ángeles-London, University of California Press, 2004.

¹¹ ROMERO, Sandy y Dory ARAUJO, “Uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Universidad de la Guajira Colombiana”, en *Revista TELEMATIQUE*, Maracaibo, URBE, vol. 11 (I), 2012.

¹² “...La Declaración de Boloña (1999) sienta las bases para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) conforme a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad...” FERRO SOTO, Carlos, Ana Isabel MARTÍNEZ SENRA y Ma. Carmen OTERO NEIRA, “Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa EDUTEC*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Vigo, nro. 29, 2009, pp. 2,4, disponible [en línea] <<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>> [Consultado: 4-7-2014].

- *Ampliación de cobertura*: Como consecuencia de lo anterior, se puede llegar y atender un mayor número de estudiantes.¹³
- *Eficacia*: Dado que es el mismo estudiante quien dirige su aprendizaje, es predecible que ese aprendizaje sea significativo.¹⁴
- *Ahorro en costos*: Al disminuir la presencialidad, se optimiza el uso del tiempo y se disminuye el costo de los desplazamientos, aun teniendo que pagar los costos de conexión a la red.
- *Diversidad de presentación de contenidos*: Dada la posibilidad de “colgar” información diversa en la plataforma, permite que los estudiantes se apropien del conocimiento según sus propias preferencias, es decir, leyendo (presentaciones y documentos), viendo (videos) y haciendo (simulaciones).¹⁵
- *Actualización*: La información y actividades diseñadas en la plataforma son fácilmente actualizables.
- *Interacción*: Si bien las plataformas educativas tienen herramientas de comunicación bien definidas (chat, foros) y con bondades reconocidas, también es cierto que en algunas oportunidades es necesario interactuar con los tutores de manera presencial; esta modalidad permite lograr ese objetivo.¹⁶

III.B. DESVENTAJAS

Cómo identificar posibles obstáculos y no fallar en el intento.

No es fácil atravesar el cambio ya que existe mucha resistencia a realizar un mayor esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa, se necesita una respuesta sensible al uso y adaptación pedagógica del

¹³ Ídem cita anterior.

¹⁴ GUGLIETTA Ligia, “Educación superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Una visión integrada”, en *Boletín Iesalc informa*, Unesco, nro. 217, 2011, disponible [en línea] <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>> [Consultado: 4-7-2014].

¹⁵ HERNÁNDEZ REQUENA, Stefany, “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías aplicado en el proceso de aprendizaje”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, vol. 5 (2), 2008, p. 29.

¹⁶ ORTEGA SANTAMARÍA, Sergio y Juan Carlos GACITÚA ARANEDA, “Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, vol. 5 (2), 2008, p. 22.

docente, proyectos de investigación y sobre todo mucha planificación para hacer progresivo el uso en intercambio de la nueva manera en que el cerebro de estos nativos digitales aprenden en este nuevo siglo.

Un informe llamado “The NMC Horizon Report: 2013 K-12 Edition” (elaborado por The New Media Consortium)¹⁷ identificó 6 desafíos a tener en cuenta para la incorporación exitosa de estas maneras de enseñanza-aprendizaje; entre éstos se destacan:¹⁸

1. *Desarrollo profesional*. Cuando el docente no está capacitado, las nuevas herramientas pueden ser subutilizadas o usadas para imitar un antiguo proceso más que para fomentar nuevos procesos innovativos que motiven a los estudiantes.¹⁹

2. *Resistencia al cambio*. El reporte lo denomina “el cómodo statu quo”. De acuerdo a los encuestadores, muchos de los profesionales de la enseñanza identifican estas actividades como fuera del ámbito que les toca cumplir, ya que les requiere mayor preparación y actualización.

3. *Fallas del aprendizaje personalizado*: De acuerdo al reporte, existe aún una brecha considerable entre la visión de la enseñanza personalizada, la instrucción diferenciada y las tecnologías disponibles para hacer esto posible. Simplemente, las herramientas adecuadas muchas veces no existen. Por ejemplo, no todas las universidades cuentan con una plataforma virtual propia y habrá que hacer uso de redes sociales como *Facebook*.

¹⁷ The New Media Consortium (NMC) es una comunidad de más de 250 importantes universidades, museos, centros de investigación y otras organizaciones dedicadas a la exploración y al uso de las nuevas tecnologías. Las instituciones miembros se encuentran a lo largo de casi todos los estados de EE. UU., Canadá, Europa, América Latina, Asia y Australia. NMC explora acerca de las tecnologías aplicadas a la enseñanza y a las formas creativas de expresión (fuente: <http://www.nmc.org>) [Consultado: 20-3-2014].

¹⁸ NAGEL, David, “Technology Challenges Facing Education”, artículo publicado en *T. H. E. Journal*, el 4 de junio de 2013, disponible [en línea] <<http://thejournal.com/articles/2013/06/04/6-technology-challenges-facing-education.aspx>> [Consultado: 20-3-2014].

¹⁹ “...Es importante reconocer que no se trata solamente de ‘alfabetización digital’ (es decir, aprender a operar la tecnología) sino también de habilidades superiores relacionadas con aprender y comprender qué significa vivir en una sociedad cada vez más digitalizada y que funciona en red. Esto vale tanto para los estudiantes como para los educadores”. Párrafo extraído del Libro Blanco de la Prospectiva TIC-Proyecto 2020, Buenos Aires, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Presidencia de la Nación, 2009, p. 356.

IV. NUESTRA EXPERIENCIA

La historia comienza cuando decidimos junto a mi jefa de Trabajos Prácticos, poder brindar a nuestros alumnos un mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos actuales aplicados a nuestras materias, para así mejorar el análisis de los temas abordados desde otra óptica mucho más abierta e inclusiva, y que motivara a los mismos a no verse en el momento de estudiar y aprender alejados de su mundo virtual actual y pudieran desarrollar su máximo potencial social y comunicativo también en el campo académico.

Así es como, a partir del año 2010, se incluyó en forma temeraria en ambas materias de la carrera de Abogacía: Derecho Comercial y Sociedades Civiles y Comerciales, el uso simultáneo en la cursada del sistema *Blended Learning*. Lo primero que se informó a los alumnos fue que como toda prueba piloto, no sería obligatorio su uso, ya que contarían con todo el material en soporte papel y además existirían los canales de comunicación verbal oral los dos días de cursada. Si bien podemos decir que la incorporación plena del sistema fue paulatina de cuatrimestre en cuatrimestre, hoy, luego de tres años de su utilización en seis cuatrimestres consecutivos, su implementación, aceptación y utilización casi llega al 90% del alumnado de la cursada.

Para ello, podemos dividir el proceso de inclusión en cuatro fases:

- 1) Fase personal o social de integración.
- 2) Fase informativa y curricular.
- 3) Fase de interacción horizontal y vertical.
- 4) Fase de evaluación y cierre.

1) En la primera fase se le informa al alumno que en el pertinente curso contará con un sistema de estudio basado en el *Blended Learning*, explicándosele su concepto y metodología. Se les avisa que todos deberán llenar una encuesta inicial en donde se les pedirán sus datos personales, casilla de *e-mail* y fundamentalmente contestarán una pregunta final sobre cuáles serían para el alumno las expectativas al comenzar este nuevo curso. Luego se les dirá que nos busquen a las docentes en la red social *Facebook* para así poder integrarlos luego a un grupo cerrado de trabajo perteneciente a cada comisión.

2) La segunda fase comienza una vez conformados los grupos; ellos accederán a toda la información, avisos, documentos, legislación, links referidos a la materia y a todo otro material de interés que propongan las docentes y ellos mismos. La forma de acceder al material será indicada por las docentes y será en forma paulatina; esto exige que no existan dos cursos iguales porque cada grupo le pone la impronta de una nueva forma de trabajo.

3) La fase de interacción comienza al instante de terminar de explicar nuestro sistema de trabajo ya que los alumnos en su gran mayoría cuentan con dispositivos móviles que poseen con la mencionada red social y su utilización es denominada “en línea” en forma permanente. Esto permite un rápido y seguro modo de incluir los aspectos señalados en un claro e *in situ* sistema de trabajo áulico y grupal al mismo tiempo incluso con alumnos ausentes.

4) Por último y compartiendo la tercera fase tiene lugar la tutoría online para exámenes donde la participación a nivel de mensajes privados o foros en el muro de trabajo se hace mucho más activa, ya sea por las docentes como entre los mismos alumnos. El cierre de los mismos opera *ipso jure* cada cuatrimestre en forma presencial y de despedida en el grupo virtual con unos días posteriores a esa fecha para saludos.

En una forma breve y acotada que no pretende dar luz a todo lo que ocurre en cada experiencia de trabajo, se ha detallado a grandes rasgos nuestra implementación de esta nueva forma de trabajo.

En este proceso es esencial tener claros los objetivos y un plan de trabajo definido con precisión.²⁰ Nuestro plan de trabajo y objetivos son y serán:

- Tener como eje de la enseñanza y el aprendizaje al alumno en sí o, mejor dicho, al grupo de personas que serán en definitiva nuestros compañeros de viaje en esta aventura que se denomina no ya la transmisión de conocimientos de un profesor a un alumno, sino el hecho de permitir al mismo crear, incorporar, discernir, inter-

²⁰ MORALES BUENO, Patricia y Victoria LANDA FITZGERALD, “Aprendizaje basado en problemas”, en *Revista Theoria*, Chillan, Universidad del Bio-Bio Chile, vol. 13, 2004, p. 153.

- pretar, relacionar, formar opinión y despertar interés²¹ sobre un aspecto del Derecho como es el Derecho Comercial y el Societario.
- La utilización de una serie de herramientas conceptuales, operacionales, tecnológicas y de las que se encuentren a nuestra disposición de acuerdo a los avances de la ciencia;²² mediante la cual, se desarrollarán las temáticas de la materia y cada uno de sus ítems para ser luego socializado el conocimiento adquirido en base a un aprendizaje complejo, tanto de carácter grupal como individual y mediante un proceso gradual que tenga en cuenta el grupo humano que se nos presenta en cada cuatrimestre.
 - Expectativas acordes respecto de lo que pretendemos que ellos aprendan e internalicen al final de la cursada, entendiendo que nuestra disciplina se ha extendido cada vez más con el paso del tiempo integrando hoy el derecho económico, de la empresa y de los negocios. Atento a ello se debe centrar el dictado de la misma en las necesidades y/o intereses de los futuros profesionales y las diversas gamas de expectativas ocupacionales existentes.²³

²¹ “Las teorías cognoscitivistas se han desarrollado de acuerdo con dos aspectos fundamentales: la explicación sobre la generación o ‘construcción’ del conocimiento y la organización, almacenamiento, recuperación y aplicación de éste en la solución de problemas. En cuanto a la generación del conocimiento, Piaget señala que ‘la inteligencia consiste en mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en el que se desenvuelve’. Dicha adaptación conduce al desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje del individuo”. HERRERA BATTISTA, Miguel Ángel, “Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos”, en *Revista Reencuentro, Análisis de problemas universitarios*, México D. F., UAM-Xochimilco, nro. 35, 2002, pp. 69-74.

²² AMADOR MUÑOZ, Luis, “Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en entornos virtuales”, en *Revista Complutense de Educación*, Madrid, UCM, vol. 15 (1), 2004, pp. 51-74.

²³ “El proyecto Tuning (González, J. y Wagenaar, R., 2006), tanto en Europa como en Latinoamérica, cobra especial relevancia en estos momentos de cambio al proponer las principales competencias tanto genéricas como específicas a desarrollar por los estudiantes universitarios. Sus propuestas estructuran los nuevos planes de estudios con un enfoque de convergencia. Al tiempo, la consecución de las competencias descritas posibilitarán una mayor vinculación entre la educación superior y el empleo, formando profesionales competentes y adaptables a nuevos retos. Se pretende ‘diseñar proyectos formativos que sitúen a los estudiantes en condiciones de generar aplicaciones prácticas para mejorar la vida social y el área profesional de cada titulación’”. JIMÉNEZ VIVAS, Amparo, “Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral”, en *Revista Iberoamericana de Educa-*

- Brindar al alumno las relaciones necesarias con las demás materias de la carrera, por lo tanto, se incluirán temas propios y afines haciendo paralelos respecto de ciertos puntos a tratar y se propondrá la redacción de documentos de sencilla técnica para ir acercándonos a la dimensión práctica de la materia en sus diversos abordajes.²⁴
- Permitir al alumnado tener las herramientas necesarias para acceder a las nuevas e innovadoras formas de alcanzar el conocimiento mediante la tecnología disponible en la actualidad en nuestro medio, para posibilitar la comprensión de los hitos relevantes del derecho privado y sus implicancias en el desenvolvimiento de la actividad económica y personal de las empresas.²⁵
- Evaluar la comprensión e incorporación de conocimientos mediante métodos que permitan captar por parte del alumnado el manejo del lenguaje técnico apropiado, la resolución de conflictos en el área profesional, la aptitud para la redacción de diversos tipos de contratos y técnicas aplicables a la redacción de los mismos.

HERRAMIENTAS A UTILIZAR EN EL AULA

- Dictado los temas históricos en forma magistral con interacción de alumnos respecto de dudas que se presenten y aportes individuales.
- Lectura previa de fallos y luego extracción de doctrina del tema tratado en clase anterior, mediante composición de sólo una carilla, evaluable sin nota numérica.
- *Role play* de ciertos temas societarios como, por ejemplo, la simulación de la asamblea de SA, con asignación de roles y puesta en acto en clase oral dedicada al efecto.
- División del curso en grupos que representen distintos roles específicamente en el tema concursal, para disponer un trabajo pautado

ción, Salamanca, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nro. 50 (1), 2009.

²⁴ CARDONA OSSA, Guillermo, “Educación virtual y necesidades humanas. Universidad del Rosario. Especialización en docencia universitaria”, en seminario *Ayudas didácticas apoyadas por computador*, Bogotá, 1998.

²⁵ CALVO FERNÁNDEZ, Sergio y Pedro REINARES LARA, *Comunicación en Internet: estrategias de marketing y comunicación interactivas*, Madrid, Paraninfo, 2001, p. 336.

por postas, con entrega de material al 1^{er} rol acreedor y finalización con último rol de juez, pasando por roles de síndico y deudor, simulando una verificación de crédito.

- Utilización de grupos cerrados de *Facebook* o página de la facultad respectiva, para indicar programa de la materia, cronograma de clases y diversos materiales de lectura obligatoria, con uso opcional de boca expendedora de fotocopias con material en soporte papel dentro de la facultad respectiva.
- *E-mail* del docente y auxiliares a los alumnos para mantener un contacto permanente y evacuar todo tipo de dudas y consultas sobre las clases ya dadas o sobre algo en particular.
- Creación de una propuesta de documento colaborativo, en soporte virtual, mediante la presentación de un apunte del docente que los alumnos podrán modificar *insito*, dejando en la red los fundamentos de los cambios producidos, respetando, límite de palabras y de material de consulta analizado previamente.²⁶
- Anagramas de resumen de los distintos temas del derecho privado, para realizar en el aula y poder captar lo aprendido por el alumno previo a las evaluaciones en las clases de repaso.
- Contestación de encuestas virtuales que el docente luego recolectará sus puntuaciones para poder medir el nivel de la tarea áulica y poder evaluar los cambios pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos.
- Evaluaciones escritas y orales, en las primeras con puntos a desarrollar y puntos a resolver de acuerdo a lo trabajado con casos en el aula previamente. Respecto de las segundas, la posibilidad de elección del tema para luego repreguntar sobre los demás puntos que fueran objeto de examen.
- Posibilidad de incorporación de *multiple choice* mejorados con fundamentos de cada ítem teniendo en cuenta respuestas positivas como negativas.

²⁶ BULL, Glen, Gina BULL y Sara KAJDER, "La escritura con weblogs: una oportunidad para los diarios estudiantiles", en Revista Learning & Leading with Technology, ISTE, vol. 31 (1), 2003, disponible [en línea] <<http://www.iste.org/LL/31/1/index.cfm>> [Consultado: 4-7-2014].

- Como despedida de curso, recabar en papel y en forma anónima si se han cumplido o logrado las expectativas del curso mediante la opinión personal del alumnado antes de los referidos sistemas de evaluación.

CONCLUSIONES TRIANUALES DEL TRABAJO REALIZADO

A lo largo de estos tres años de trabajo sostenido por un equipo de trabajo conformado por diferentes docentes, nuestra experiencia, podemos decir, es altamente fructífera y vemos por parte de los alumnos una aceptación, emoción y dedicación de una manera muy positiva. Los grupos siempre tienen sus peculiaridades pero con cada uno de ellos se tiende a lograr un buen clima de trabajo, y la particularidad y confianza que les da a ellos tener a sus docentes en línea los deja totalmente cautivados y con muchos deseos de aprender de esta nueva manera, que consideran de una experiencia innegable.

Muchos de nuestros alumnos vuelven a transitar la experiencia con nosotras por ser materias correlativas o porque, si deciden abandonar la materia por problemas personales, luego vuelven y se suman a los nuevos grupos de trabajo.

Siempre se realiza el trabajo tanto empírico como virtual en un excelente clima de trabajo, distensión y respeto por cada uno de los integrantes del grupo y con las docentes, que son guías del aprendizaje que cada uno va llevar a cabo.

Reina en las cursadas un verdadero aire de libertad por el pensamiento del otro y sobre todo una gran vocación de las docentes y una gran necesidad por saber qué sigue en este tipo de aprendizaje que la tecnología permite innovar en forma continua.

V. NUESTRA PROPUESTA

V.A. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES

El uso de plataformas virtuales favorece el desarrollo de este tipo de proceso educativo combinado, ya que le dan al docente y al estudiante un marco de seguridad propio, independiente de los recursos tecnológicos de uso masivo. La creación y participación dentro del campus vir-

tual es el marco ideal para llevar a cabo el sistema, y como su implementación depende de cada unidad universitaria educativa autónoma, nuestra propuesta es la coordinación entre unidades académicas a fin de lograr una *plataforma virtual única* a la que puedan acceder todos los alumnos, en igualdad de condiciones. Nemirovski y Neuhaus²⁷ consideran que el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje debe ser una tarea interdisciplinaria, que debe ser organizada bajo requerimientos de dominio (referidos a los contenidos de la asignatura misma), requerimientos psicopedagógicos (correspondientes al enfoque teórico y práctico del aprendizaje de acuerdo a los paradigmas asumidos) y requerimientos de interfase (derivados de las características propias del medio y nivel de interactividad necesarios).

Las opciones para acceder a este tipo de entorno informático son de lo más variadas e incluso, en la actualidad, es habitual que estas plataformas sean creadas bajo el sistema Moodle,²⁸ entorno al que se puede acceder de manera gratuita. Casi todas las universidades cuentan con un hosting oficial, por lo que la seguridad informática, la continuidad y la administración transparente podrían estar a cargo del plantel institucional.

Esta propuesta puede ser factible partiendo de la base del acuerdo y colaboración entre facultades y/o universidades y diseñando un sistema de estándares que unifiquen, entre otros:²⁹

- a) los *requisitos técnicos*, ya que no todos los equipos que vayan a ejecutar la plataforma son iguales;
- b) los *mecanismos de transferencia de cursos*, para que haya uniformidad en el trasvase de la información;
- c) los *entornos de ejecución*, para establecer la diferencia entre éstos y la plataforma encargada de la gestión. Éstas serían las encargadas

²⁷ NEMIROVSKI, German y Uwe NEUHAUS, *Setting Requirements for Learning Software*, Friburgo, ed. Media/ed. Telecom '98, 1998, pp. 1012-1014.

²⁸ Moodle es un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Este tipo de plataformas tecnológicas también se conocen como LMS (Learning Management System).

²⁹ SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, José, "Plataforma de enseñanza virtual para entornos educativos", en *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, Sevilla, Universidad de Sevilla, nro. 34, 2009, p. 228.

de entregar el contenido al alumnado, de la supervisión de la interacción de éstos con los contenidos. Esta plataforma virtual única favorece el intercambio, la continuidad y la uniformidad entre los cursos.

Las plataformas de software libre no quiere decir que sean gratuitas; no obstante, la mayoría sí lo son. Esta libertad consiste en permitir a los usuarios que mejoren y adapten el uso de la plataforma en beneficio de la comunidad y otorga la licencia para distribuir copias.

Las plataformas comerciales cobran un costo de instalación y mantenimiento que varían –en general– en función de la cantidad de alumnos o usuarios. El inconveniente que pueden plantear algunas plataformas es que otorgan las licencias en función de un servidor preacordado (es decir, se asignan a un número de IP determinado), cuestión que puede traer aparejadas algunas objeciones a la hora de realizar las actualizaciones, ya que no pueden coexistir dos equipos que trabajen bajo una versión actualizada y una versión antigua o ante cambios políticos repentinos en el otorgamiento de licencias.

V.B. CONTENIDO A COMPARTIR DENTRO DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

Siguiendo con los ejes temáticos de este trabajo y resumiendo en cierta manera lo anterior, el objetivo de este instrumento es que los estudiantes y docentes puedan compartir y tener a disposición: personalización del entorno, sistemas de búsqueda de información, consignas de trabajos, videos, foros de debate, casilla de e-mail institucional, calendario, programas y cronogramas, encuestas online, aviso de eventos, posibilidad de trabajar en grupo en un solo lugar virtual, por ejemplo, para escribir un artículo, fotografías, links, chat, mensajería interna, charlas interdisciplinarias, entre otros.

VI. CONCLUSIÓN DEL TRABAJO

Ya existen numerosos casos en el país y en el mundo de la adaptación de esta nueva enseñanza en los ámbitos académicos, esto implica entender cómo las nociones de tiempo real y virtual son totalmente distintas, y el abordaje interdisciplinario con otras materias es la llave del éxito para comprender la multiplicidad de ideas, y también poder saltar el bache

generacional de los llamados “inmigrantes digitales”, personas que acceden a la tecnología en su adultez y que gozan de lugares de referencia donde su utilización es prácticamente obligatoria sólo en ámbitos laborales y académicos pero no sociales.

Hoy todavía podemos decir que a nivel educativo estamos en la fase explorativa y de pleno experimento con ensayo y error de todos los elementos tecnológicos básicos aplicados a la enseñanza.

El horizonte se amplía y se modifican los espacios, tiempos y contenidos entre un grupo de personas que de acuerdo al rol que ejerzan se verán afectadas por una transformación permanente. El fin, sin embargo, sigue siendo enseñar y aprender como desafío.

BIBLIOGRAFÍA

ARTÍCULOS, LIBROS E INFORMES

AMADOR MUÑOZ, Luis, “Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en entornos virtuales”, en *Revista Complutense de Educación*, Madrid, UCM, vol. 15, nro. 1, 2004, pp. 51-74.

BATTRO, Antonio, “Digital skills, globalization and education”, en *Globalization, culture and education in the new millennium*, Marcelo Suárez-Orozco y Desirée Baolian Qin-Hilliard (editores), Berkeley-Los Ángeles-London, University of California Press, 2004.

BATTRO, Antonio y Percival DENHAM, “La educación digital”, Buenos Aires, Emecé, 1997, pp. 112-115, disponible [en línea] <<http://www.tecnologiaparatodos.com.ar>>.

BRODSKY, Mark W., “Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. Learning Circuits”, disponible [en línea] <<http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/elearn.html>>.

BULL, Glen, Gina BULL y Sara KAJDER, “La escritura con weblogs: una oportunidad para los diarios estudiantiles”, en revista *Learning & Leading with Technology*, ISTE, vol. 31, nro. 1, 2003, disponible [en línea] <<http://www.iste.org/LL/31/1/index.cfm>>.

CALVO FERNÁNDEZ, Sergio y Pedro REINARES LARA, *Comunicación en Internet: estrategias de marketing y comunicación interactivas*, Madrid, Paraninfo, 2001, p. 336.

CARDONA OSSA, Guillermo, “Educación virtual y necesidades humanas. Universidad del Rosario. Especialización en docencia universitaria”, en seminario *Ayudas didácticas apoyadas por computador*, Bogotá, 1998.

FERRO SOTO, Carlos, Ana Isabel MARTÍNEZ SENRA y María Carmen OTERO NEIRA, “Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa EDUTEC*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Vigo, nro. 29, 2009, pp. 2,4, disponible [en línea] <<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>>.

GROS SALVAT, Begoña, “El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo en la enseñanza universitaria”, en *Métodos informáticos en la educación a principios del siglo XXI*, Roxana Cabello y Diego Levis (editores), Buenos Aires, Prometeo, 2007, p. 198.

GUGLIETTA, Ligia, “Educación superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Una visión integrada”, en *Boletín Iesalc informa*, UNESCO, nro. 217, 2011, disponible [en línea] <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>>.

HERNÁNDEZ REQUENA, Stefany, “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías aplicado en el proceso de aprendizaje” en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUISC)*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, vol. 5, nro. 2, 2008, p. 29.

HERRERA BATISTA, Miguel Ángel, *Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos*, en *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México D. F., UAM-Xochimilco, nro. 35, 2002, pp. 69-74.

JIMÉNEZ VIVAS, Amparo, “Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Salamanca, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nro. 50 (1), 2009.

MORALES BUENO, Patricia y Victoria LANDA FITZGERALD, “Aprendizaje basado en problemas”, en *Revista Theoria*, Chillan, Universidad del Bio-Bio Chile, vol. 13, 2004, p. 153.

NAGEL, David, “Technology Challenges Facing Education”, artículo publicado en *T. H. E. Journal*, el 4 de junio de 2013, disponible [en línea] <<http://the-journal.com/articles/2013/06/04/6-technology-challenges-facing-education.aspx>>.

NEMIROVSKI, German y Uwe NEUHAUS, *Setting Requirements for Learning Software*, Friburgo, Ed. Media/Ed. Telecom '98, 1998, pp. 1012-1014.

- ORTEGA SANTAMARÍA, Sergio y Juan Carlos GACITÚA ARANEDA, "Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, vol. 5, nro. 2, 2008, p. 22.
- PARRA HERRERA, Luis Alcides, "Blended Learning la nueva formación en educación superior", en *revista AVANCES Investigación en Ingeniería*, Bogotá, Centro de Investigaciones y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Libre, nro. 9, 2008, pp. 95-102.
- PLACE, Emma, Margaret KENDALL, Debra HIOM, Hellen BOOTH, Paul AYRES, Anne MANUEL y Paul SMITH, "Internet Detective: Wise up to the Web", Intute Virtual Training Suite, University of Bristol, disponible [en línea] <<http://www.vts.intute.ac.uk/detective/>>, 2006.
- ROMERO, Sandy y Dory ARAUJO, "Uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Universidad de la Guajira Colombiana", en *Revista TELEMATI-QUE*, Maracaibo, URBE, vol. 11, nro. I, 2012.
- SANCHEZ RODRÍGUEZ, José, "Plataforma de enseñanza virtual para entornos educativos", en *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, Sevilla, Universidad de Sevilla, nro. 34, 2009, p. 228.

SITIOS WEB CONSULTADOS:

www.uv.es de la Universidad de Valencia.
www.nmc.org.ar.

Fecha de recepción: 31-3-2014.

Fecha de aceptación: 13-5-2014.

Problemas de la investigación jurídica y su enseñanza en nivel de posgrado en México

MARTÍN EDUARDO PÉREZ CAZARES¹

RESUMEN

El presente documento destaca la problemática existente en la investigación jurídica, la escasez de apoyo a la investigación, a su divulgación, aunado a la falta de interés y motivación en los estudiantes por generar nuevos conocimientos jurídicos. El escaso nivel de preparación del docente en pedagogía y metodologías de enseñanza que producen en el alumno un desencanto por la investigación, asociado a la falta de vinculación estrecha entre estudiante y maestro.

Señalamos el porqué de la necesidad de establecer nuevas materias en la currícula del posgrado en Derecho y la obligación del Estado por instaurar políticas públicas de educación estratégica que permitan y den impulso al desarrollo de la investigación científica.

Evidenciamos el modelo de escuela pública que adoptó México, proponiendo cambios a nivel universitario, y hacemos una comparativa con China en educación superior.

PALABRAS CLAVE

Investigación - Enseñanza - Currícula - Políticas públicas - Desarrollo.

¹ Abogado, Maestro en Derecho Privado, Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, profesor investigador de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara (México).

Problems of legal research and teaching at the postgraduate level education in Mexico

ABSTRACT

This paper highlights the problems in legal research, the scarcity of supporting research, dissemination, coupled with the lack of interest and motivation in students by generating new legal knowledge. The low level of teacher preparation in pedagogy and teaching methodologies produce in students a disenchantment research coupled with the lack of close linkage between student teacher.

We note the reason for the need for new material in the curricula of graduate law and the obligation of the State to establish public policies that enable strategic education and give impetus to the development of scientific research.

We proved the public school model by adopted Mexico, proposing changes to the university level and do a comparison with China in higher education.

KEYWORDS

Research - Teaching - Curricula - Public policy - Development.

1. TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Investigar significa buscar datos de manera ordenada y sistemática para obtener conocimientos nuevos o para encontrar aplicaciones nuevas a los conocimientos existentes.²

La investigación jurídica es tan importante como la investigación médica, nos sirve para encontrar soluciones a un problema jurídico o para tratar de encontrar explicaciones que nos permitan entender mejor a la ciencia del derecho, inclusive, me atrevería a decir que para crear nuevas instituciones de derecho, que tiendan a regular mejor las relaciones sociales, tanto entre particulares como entre éstos y el Estado.

² *Diccionario de la Real Academia Española, 2002.*

En nuestro país, la mayoría de las investigaciones no tienen una utilidad práctica, y la existente no responde a las necesidades actuales, pues han mostrado grandes deficiencias; las que hay, son obras sin ninguna trascendencia para el orden jurídico, trabajos artesanales que comentan una doctrina o una ley, por lo cual se ve como una actividad poco difundida en estudios de pregrado y de posgrado, por consiguiente, poco leída, motivo por el cual no ha logrado superar derroteros, aunado a que se centraliza predominantemente en la ciudad de México.³

Las investigaciones existentes son de índole dogmática, cuando la investigación requiere conocer nuevas teorías, profundizar en aspectos de la realidad sociojurídica, desarrollar nuevos conceptos e ideas, crear nuevas instituciones jurídicas, crear nuevos enfoques metodológicos, vincular la teoría con la práctica, el deber ser o el ser con la realidad social, evaluar la eficiencia de la norma jurídica existente, diagnosticar el derecho y sus transformaciones, comprobar o verificar hipótesis, ayudar a encontrar datos para resolver problemas jurídicos, crear nuevas leyes que resuelvan necesidades de la sociedad, investigaciones que permitan entregar datos para tomar decisiones en todos los ámbitos de la sociedad.

La dinámica de la vida moderna, la globalización, los nuevos descubrimientos científicos y las nuevas conductas de las personas generan otras dificultades que obligan a buscarles soluciones y éstas tendrán que encontrarse a través de la investigación jurídica; el derecho no puede quedar como simple espectador, tiene que ir delante de toda actividad humana. El mundo actual reclama soluciones y explicaciones prácticas e inmediatas.

Las deficiencias en la enseñanza de la investigación jurídica retrasan el desarrollo pleno de esta disciplina, los profesores adolecen de métodos y ejercicios suficientes y adecuados, con pocos conocimientos y preparación para impartir la materia, lo cual propicia la incompreensión y el desánimo de las y los estudiantes.

Ante las deficiencias señaladas, es lógico que afecte la enseñanza misma del derecho: las tesis se han convertido en un obstáculo innecesario para la evaluación del aprendizaje y el mejoramiento de los índices de

³ LÓPEZ RUIZ, Miguel, *La investigación jurídica en México, temas, técnica y redacción*, México, UNAM, 2004, p. 243.

titulación, por ello, se han instrumentado nuevas formas de obtener la titulación, lo que lleva a dejar a un lado la investigación jurídica, cuando una de las actividades más importantes en el desarrollo de un país es la investigación, la cual genera soluciones a los problemas sociales, científicos y tecnológicos de un Estado.

En una encuesta realizada, se encontró que la mayor dificultad de los estudiantes para iniciar una tesis fue la elección de un tema, la deficiencia en la dirección de tesis, el poco tiempo dedicado a la investigación, falta de creatividad en los estudiantes y asesores, falta de práctica para hacer investigaciones.⁴

Existen campos de conocimiento que han cobrado suma importancia en la actualidad y que resultan campo fértil en la investigación jurídica, como lo es la telemática, la robótica, la biotecnología, la inteligencia artificial, la genética, la microelectrónica, la clonación, la informática, los nuevos derechos humanos, la nanotecnología, la geriatría jurídica, entre otros, así como los hechos jurídicos en los que, por ejemplo, personas que por su creencia renuncian a las transfusiones de sangre, se niegan a hacer honores a la bandera o a cantar el himno nacional de su país, que han creado nuevas actitudes y actividades humanas en las que el derecho no puede ser sólo un espectador.

La riqueza de la investigación y la educación jurídica a nivel de posgrado depende en gran medida del objeto que se asigne con referencias a la realidad social, de manera tal que deba ser integral, esto es, que tienda a investigar y resolver problemas que atañen a la vida social con el objeto de crear nuevos conocimientos entre éstos, nuevas teorías o figuras jurídicas, con la idea de que se resuelvan los problemas que atañen a una sociedad.

La investigación jurídica debe hacerse interdisciplinaria, al igual que la enseñanza, pues dista mucho la realidad que se vive en las aulas a la que se vive en los juzgados. Por lo cual, tanto la enseñanza como la investigación del derecho deben ser multidisciplinarias y, si estamos en un mundo globalizado, la investigación del derecho comparado debe ser de suma importancia para poder determinar si es factible aplicar

⁴ LÓPEZ RUIZ, *op. cit.*, p. 249.

algunas instituciones jurídicas de otros países para mejorar nuestro sistema jurídico.⁵

Es necesario no olvidar la historia del derecho para conocer los orígenes de las instituciones, pudiendo replantear su reaparición con apoyo en nuevos elementos, y/o mejorar las actuales, sin dejar a un lado las reflexiones filosóficas.

Importante es de toda investigación que los resultados de las investigaciones tengan un seguimiento para su aplicación y no queden arrumbadas en las bibliotecas de las facultades como comúnmente pasa.

Estas situaciones hacen que el estudiante de maestría en derecho pierda motivación en la investigación, y se sienta desilusionado ante la falta de calidad en la docencia, y no impartírsele los conocimientos ni técnicas necesarios para investigar, viendo más a la maestría como profesionalizante que, si bien genera especialistas, no genera nuevos investigadores. El estudiante entonces busca una especialización que genera investigación, aunado a ello, no existen apoyos para la publicación de los documentos investigados. El estudiante termina su tesis y difícilmente volverá a investigar algún tema, creando así técnicos en derecho y no verdaderos juristas.

2. PEDAGOGÍA JURÍDICA

En la enseñanza del Derecho se debe de utilizar la pedagogía que se emplea en la medicina, esto es, fragmentar la institución jurídica a explicar para que el alumno tenga una mejor comprensión del tema, lo conozca a fondo y pueda generar nuevas ideas.

Un problema en la enseñanza del Derecho a nivel maestría es no verlo como una ciencia y enseñarlo de manera que el alumno descifre el modo de resolver un caso jurídico, lo que lleva a tener una maestría profesionalizante y no para investigación, por ello, debe de elevarse la enseñanza del Derecho en nivel de conocimiento científico, postulando para ella un método similar al científico natural.

Nunca han enmudecido las voces que niegan absolutamente a la jurisprudencia (sic) el carácter de ciencia, ya sea porque se estima que algo

⁵ BOTERO BERNAL, Andrés, *Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica*, en revista *Diritto e questioni pubbliche*, Italia, 2005, p. 210.

tan cambiante y casual como el contenido de las normas jurídicas positivas no puede ser en absoluto objeto de una ciencia, ya sea porque el papel del conocimiento se estima secundario frente al momento volitivo y sentimental al tomar decisiones jurídicas y se considera un autoengaño el método científico de creación del derecho.⁶

Siendo el derecho una ciencia, desde el nivel maestría debe de verse así, pero no es una ciencia como las matemáticas o la física, ciencias éstas exactas, el derecho es también una ciencia, pero no exacta, es una ciencia de conceptos, de criterios, de argumentos y, por lo tanto, no es precisa. Ejemplo de ello es que mientras en algunos países la prescripción es una figura jurídica para adquirir bienes o librarse de obligaciones, en algunos otros, como China, sólo la conceptualizan para liberarse de obligaciones, nunca para adquirir bienes. En Irlanda, años atrás no existía el divorcio, figura jurídica conocida pero no aplicada, misma que poco tiempo después fue aceptada. Por lo tanto, sus conocimientos tienen validez temporal una vez que son superados por nuevas normas jurídicas que la propia dinámica social lo exige.

Karl Larenz señala: “Estimamos que la jurisprudencia (sic) es de hecho una ciencia, porque ha desarrollado métodos que aspiran a un conocimiento racionalmente comprobable del derecho vigente”.⁷

Un error en la enseñanza de la maestría en Derecho y de la investigación jurídica es seguir analizando la norma jurídica, cuando a nivel maestría debe de analizarse figuras jurídicas y teorías jurídicas, para mejorarlas, declararlas caducas o crear nuevas instituciones, teorías y principios jurídicos, un ejemplo de ello es estudiar y analizar en la maestría de contratos colectivos la teoría de los derechos adquiridos, o en la maestría en derecho civil y financiero la teoría de la imprevisión en los contratos, la teoría del riesgo creado, etc., y así en distintas ramas del conocimiento legal.

Para Savigny, las Instituciones Jurídicas es el punto de partida y el fundamento de la evolución del derecho,⁸ no sólo debe de interpretarse la idea expresada en la ley, sino su origen, los derechos que tutela,

⁶ KARL, Larenz, *Metodología de la ciencia del derecho*, Barcelona, Ariel, 2001, p. 25.

⁷ *Op. cit.*, p. 26.

⁸ *Op. cit.*, p. 34.

la solución que ha dado a los problemas reglamentados y la evolución que ha tenido.

Posgrado significa después del grado o luego del grado, sabedores de que el primer grado otorgado por una universidad es la licenciatura, posteriormente es el posgrado o maestría (aunque algunas universidades ofertan como posgrado la especialidad), es en este nivel donde verdaderamente debemos de hacer interesar al estudiante en la investigación, ya tiene la experiencia del pregrado, corresponde ahora al académico motivar al alumno a la indagación de nuevos temas jurídicos, a la profundización de los ya existentes.

3. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

La falta de producción científica del cuerpo de catedráticos de la maestría en derecho, y una falta de vinculación estrecha entre estudiante y maestro, produce una falta de motivación en el alumnado para la investigación de temas de derecho. Cabe preguntarse si las maestrías en derecho han creado o producido científicos de derecho. Falta desde luego la infraestructura en bibliotecas e infraestructura económica para tener revistas de otras universidades tanto nacionales como extranjeras, pero ello no es culpa de las unidades de posgrado en derecho, sino de la falta de apoyo en la investigación científica en México para generar ciencia, resultando en una comparativa latinoamericana que países como Argentina o Chile tengan mayor investigación y por supuesto mayor divulgación. Uno de los mayores desafíos de cualquier país es el impulso a la educación y la investigación, con el fin de abordar los problemas sociales de manera sistemática y, sobre todo, ofrecer alternativas de soluciones pertinentes y viables. Importante resaltar la misión de quienes impartimos cátedra a nivel maestría en formar recursos humanos para generar nuevas investigaciones, que tiendan a resolver las necesidades sociales a través del derecho, pues día a día enfrenta nuevos retos y exigencias al darse nuevas formas y costumbres sociales, que bien merece un esfuerzo riguroso en la investigación y desde luego en la enseñanza, buscando sobre todo medios constructivos que tiendan a crear nuevos mecanismos de convivencia y de solución de conflictos particulares como generales.

Debemos ofrecer, por tanto, un panorama amplio de la problemática que enfrenta el investigador, para delimitar y definir el conjunto de problemas jurídicos que sean susceptibles de ser investigados, el manejo y uso del derecho que hacen distintos sectores sociales, que representan temas a investigar para el desarrollo del conocimiento jurídico científico y las soluciones prácticas que pudieran darse.

Las condiciones del mundo actual nos plantea el reto de saber si las ideas con las que analizamos las nuevas realidades son las más adecuadas o apropiadas. Desde esta perspectiva, es claro que debemos asumir que en el campo del derecho y en relación con la educación jurídica, muchos de nuestros conceptos que hasta hace poco eran útiles, en este momento descubren su incapacidad de explicar los sucesos que en ambos terrenos nos enfrentan; lo anterior exige una postura radical y valiente para realizar un giro extremo y aventurar nuevas expectativas de conocimiento.⁹

Ante esta realidad del mundo global, es necesario establecer en la currícula de la carrera de derecho nuevas materias como arbitraje comercial, derechos humanos, geriatría jurídica, etc.

4. LA INVESTIGACIÓN TEÓRICA E INVESTIGACIÓN PRÁCTICA

La investigación teórica está dirigida a recolectar información de diversas fuentes, a fin de generar los modelos requeridos para una mejor comprensión de los temas o para resolver problemas de aplicación práctica.¹⁰ La investigación práctica está dirigida a mejorar procedimientos, mecanizar procesos, desarrollar materiales didácticos y crear herramientas de ayuda.¹¹

La investigación y la educación deben de estar en íntima relación con el espacio en que se desenvuelve el investigador, como siempre lo he manifestado, el derecho debe de adecuarse a la realidad social en que se vive; de igual manera, la investigación jurídica requiere características propias de la región o país en que se realice, sin perder de vista, desde

⁹ LARRAURI TORROELLA, Ramón, "La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica", en Internet página <www.revistauniversitas.org>, p. 64 [Consulta: 15 de noviembre del 2013].

¹⁰ BORJA ALBI, Anabel, *La investigación en traducción jurídica*, Granada, Atrio, 2002, p. 3.

¹¹ Ídem.

luego, el aspecto de la globalización, situación que debe de considerarse en la educación de posgrado, no perdiendo de vista que se realicen aportes jurídicos que solucionen el complejo social actual, la multiculturalidad en que está compuesto nuestro país como muchos otros países, debiendo ser la enseñanza multidisciplinaria para tener un mejor abanico de conocimientos jurídicos.

Por ello, el educando de posgrado debe concretar con especial intensidad el aporte de la investigación a la sociedad, de manera tal que el proceso de aprendizaje entre educadores y educandos se torne coadyuvante uno de otro, ya no es la cátedra en que el peso de la misma lo lleve el académico, sino que debe servir como una guía para el alumno, que fomente el diálogo, el debate e intercambio de ideas. Sano sería fomentar también el intercambio de experiencias entre distintos posgrados de la universidad, como entre posgrados de otras universidades, con la idea de homologar metodologías de enseñanza en nivel posgrado, así como la currícula de la misma, sin olvidar las necesidades de la sociedad, para que de ello se nutra el posgrado.

Pocos de estos requisitos son posibles sin una inversión confiable y sin políticas sólidas, las cuales no deben ver a la ciencia como un sector aislado, sino incluir las metas científicas en las políticas fiscales, educativas y financieras. En los países en desarrollo, las políticas de gobierno para la ciencia y la tecnología deben tener como finalidad alentar el crecimiento en todos los sectores del país, esto es, deben ser diseñadas de un modo que permita la inclusión en el progreso de los marginados económicamente.¹²

Toda tarea de investigación y de educación ha de tener en cuenta que el saber es también poder y utilidad y el gran impacto social que ambas actividades producen.¹³ La investigación y la educación también en posgrado generan responsabilidad social.¹⁴

¹² PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "La producción del conocimiento", en *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento*, Venezuela, Universidad del Zulia, 2013, p. 23.

¹³ CIURO CALDANI, Miguel Ángel, "Estado del conocimiento en la investigación jurídica", Internet página <[www.centrodefilosofia.org.ar/Investigación y Docencia No. 39](http://www.centrodefilosofia.org.ar/Investigación_y_Docencia_No._39)>, p. 52 [Consulta: 21 de febrero de 2014].

¹⁴ Ídem.

5. EL MODELO DE ESCUELA PÚBLICA (ORIGEN DEL PROBLEMA)

El modelo educativo que adoptó México no fue ideado para crear intelectuales, sino para acondicionar a los niños a la obediencia, subordinación, de manera que la motivación en el aprendizaje fuera controlada a través del Estado, con la finalidad de crear buenos ciudadanos, no pensadores, porque, de lo contrario, podrían estar en contra del sistema político. Si se habla tanto de la problemática educativa en cuanto a su deserción por cuestiones económicas, sano sería establecer un arancel único en el cobro de los estudios de posgrado, tomando en cuenta la calidad de cada curso o universidad, de manera tal que las posibilidades económicas de cada estudiante no limiten las posibilidades de acceso a un posgrado en busca de la socialización de la educación de máster, acompañada de un principio básico, la socialización debe ser resultado de la misma educación. En las universidades públicas, la responsabilidad de la socialización del saber debe de ser mayor a nivel de posgrado, que ha de servir a la sociedad que la nutre y que paga la educación a través de los impuestos.

El Estado tiene el peso y responsabilidad de la educación, es una obligación impuesta por la propia Constitución y, por tal, debe de invertir en la creación de nuevos métodos de enseñanza, no sólo a nivel básico, sino a nivel universidad, que debe ser una proyección de educación profesional o de grado, de investigación o de posgrado con extensión social y formación permanente, formando seres de pensar y realizar. Invertir en la formación de investigadores y docentes de posgrado, en métodos pedagógicos, epistemológicos, aprovechando las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, para que los nuevos productos sean seres destacados en las ciencias o artes de su formación. Se debe invertir pues en pedagogía jurídica, como un campo de conocimiento constituido por conceptos, teorías, elementos, necesidades y finalidades del proceso educativo o de enseñanza aprendizaje.

La problemática de la investigación jurídica comprende los temas de su conceptualización, su diferenciación de la moral, el poder y los usos sociales, su fundamentación filosófica y teórica, los aspectos generales y las divisiones específicas que la ciencia jurídica ha establecido para su desarrollo.¹⁵ El plano de la problemática de la investigación educativa

¹⁵ *Op. cit.*, p. 63.

comprende los temas de su conceptualización, los principios y fines, el campo de investigación, las teorías educativas y las divisiones específicas que las ciencias de la educación han establecido para su desarrollo.¹⁶

La educación jurídica de posgrado como parte de la educación general enfrenta una problemática de carencias; instalación, material didáctico, personal capacitado, foros de difusión y discusión, publicaciones, etc.

Aunque el origen del problema es que el modelo actual de la educación de posgrado se ha agotado, no ha existido una adaptación a las exigencias del mundo actual, se educa y se prepara al futuro profesionalista no para generar empleos, sino para ser empleado, cuando la exigencia de nuestro país es el empleo, sin embargo, preparamos a futuros desempleados con maestría, basta entrevistar a los estudiantes de un posgrado para percatarnos de que se estudia una maestría para obtener mejor empleo, mejor puesto y mejor salario, no para generar empleos y menos aún para generar investigadores, de ahí que el modelo de enseñanza a nivel de posgrado debe de cambiar de manera urgente, buscando preparar a los futuros juristas intelectuales de México, a los futuros empresarios de México, a los futuros gobernantes de México, no a los futuros empleados de México.

Hoy, la educación de posgrado debe centrarse en la competitividad para enfrentar las exigencias de la globalización, generando máster capaces de competir en cualquier país del mundo.

6. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHINA. UNA COMPARATIVA CON MÉXICO

Desde 1996 en que se promulgó la Ley de Educación Profesional en China, se han establecido las bases para una educación profesional bien estructurada. Dentro de ella se diferencian varios niveles. Actualmente existen más de 17.000 centros de educación profesional en el país asiático.

Dentro de la educación superior que se imparte en universidades, institutos y centros de formación profesional, tendremos que distinguir la formación profesional, la educación universitaria y los cursos de posgrado que se ofertan.

¹⁶ Ídem, p. 64.

En China, el curso académico se estructura en torno a dos semestres de unas 20 semanas cada uno. El primero comienza en septiembre y el segundo en febrero. La asistencia a clase es obligatoria, aun en el nivel de licenciatura o maestría.¹⁷

TÍTULOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHINA

Los títulos básicos que se pueden obtener en la educación superior china son:

- Licenciado (*Undergraduate degree*).
- Máster (*Master Degree*).
- Doctor (*PhD* o *doctoral degree*).

En China, se le llama a la educación de posgrado educación terciaria, ésta cuenta con 1.3 millones de investigadores, China ahora alinea en segundo lugar por todo el mundo detrás de los Estados Unidos y las inversiones importantes han sido en infraestructura de la enseñanza que moderniza la investigación. Las reformas de gran envergadura se han hecho para mejorar productividad en la educación terciaria y la investigación.

Reclutan al personal académico a través del anuncio abierto y sobre una base del mérito. Un sistema fuerte de ejecución en la gerencia de funcionamiento. Las medidas se están tomando para mejorar prácticas de enseñanza y garantía de calidad. La inversión en la formación de capital humano en la base de un modo tradicional de la educación, que hace que se abastezca bien para los grupos diversos de principiantes y se satisface más naturalmente a la adquisición de conocimiento que al desarrollo de la capacidad necesaria para una economía global competitiva.

China ha dado suma importancia a siete áreas siguientes de la política educativa como contribución a este más ancho diálogo estratégico:

- I. Planear la escala y la estructura del sistema, y sus acoplamientos con los mercados de trabajo.
- II. Tener acceso para los licenciados de escuela y los principiantes del adulto.

¹⁷ Informe OCDE, marzo del 2007.

- III. El aprender para el desarrollo de la capacidad.
- IV. Mejora de calidad y garantía de calidad.
- V. Financiamiento sobre una base equitativa, eficiente y transparente.
- VI. Innovación a través de los acoplamientos del conocimiento que contribuyen a las empresas regionales para su desarrollo.
- VII. Internacionalización de la educación y de la investigación.

China ha intentado manejar el desarrollo de su sistema educativo terciario con sus procesos quinquenales comprensivos del planeamiento en el nivel nacional. Estos planes traducen a la inversión prioridades para el crecimiento en la participación de la educación terciaria y la extensión de la capacidad institucional.

Por consiguiente, la educación terciaria necesitó adaptarse a la composición del estudiante que cambia con formas más diversas de disposición y modos de aprender, y los desafíos de la transición necesaria –en términos de rentabilidad, calidad y equidad– necesidad de ser manejado cuidadosamente.¹⁸

En México, se necesita un papel más fuerte del desempeñado por el gobierno federal, es necesario planear la escala y forma de la disposición de la educación superior, asegurando calidad, asegurando un acceso más equitativo, y la construcción de nuevas aulas, para aumentar la capacidad en la educación superior, y crear nuevos centros de investigación, de por sí escasos en México, que nos lleve a una economía con habilidades para innovar, para encontrar en última instancia su trayectoria del desarrollo, de lo contrario estará prisionero a una cultura de la emulación más bien que a la dirección, dependientes en las ideas, creatividad del diseño e inventiva tecnológica de otras economías.

En China, las autoridades reconocen la necesidad de la reforma en el plan de estudios y pedagógica en el nivel terciario, asegurarse de que los graduados tengan el conocimiento y las habilidades que la economía moderna requiere. Particularmente, hay reconocimiento de la necesidad de la educación terciaria genéricamente de desarrollar habilidades de críticos en la investigación, la creatividad, el solucionar problemas. En China, ven la necesidad de moverse más allá de un acercamiento al conocimiento pasivo, sino a un conocimiento más activo.

¹⁸ Informe OCDE, marzo del 2007.

China ha puesto la atención al papel de la investigación en el desarrollo de las nuevas ideas para la inversión significativa; se ha hecho en la acumulación de maestría y de la infraestructura de la investigación en universidades e institutos de investigación, en empresas más grandes y en parques de la ciencia y de la tecnología, la concentración de la capacidad para la investigación básica en universidades seleccionadas está poniendo las fundaciones firmes para el futuro. El desarrollo adicional de la capacidad de la investigación de la universidad es esencial para China en realizar sus aspiraciones como economía avanzada. La mayor atención se podía dar al flujo del conocimiento tácito en las empresas con el empleo de graduados y de acoplamientos entre las universidades y las empresas.

México debe de ampliar el sistema nacional de investigación para aumentar la capacidad de la innovación, el descubrimiento y la generación de nuevos conocimientos en la ciencia y la tecnología, que promueva procesos más fuertes del intercambio del conocimiento, si queremos acceder a ser una economía fuerte, que no dependa del petróleo o de la venta de materias primas, sino que se enfoque en la creación de nuevas tecnologías, que sirvan no sólo para el consumo nacional, sino para la exportación.

México debe ver a la educación de posgrado y a la investigación como un elemento estratégico para el desarrollo del país y como un factor importante para el crecimiento de la economía.

7. ENTORNO NACIONAL DE LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA CIENCIA JURÍDICA

La investigación jurídica en México a través de la historia ha sido escasa en las universidades, se han tomado elementos y paradigmas de aprendizaje muy desfasados, de acuerdo a los factores del entorno social y de los sistemas educativos, esto se ha desarrollado por diversos factores axiológicos entre los que destacan principalmente los aspectos culturales, económicos y sociales, así como el factor ético,¹⁹ por ello, para que el estudiante de posgrado comprenda la complejidad de algún fenómeno social, es necesario crear una interrelación de las ciencias sociales con el

¹⁹ KAHN, Paul, *El análisis cultural del Derecho*, Barcelona, Gedisa, 2001, p. 47.

derecho como parte de éstas, debiendo ser una característica fundamental del posgrado en derecho, el trabajo interdisciplinario de la generación del conocimiento.

El investigador de hoy debe de generar el conocimiento de manera global; requerimiento urgente para nuestro país, ante el atraso en la generación de ciencia jurídica respecto a su entorno de la globalización científica, no puede concebirse que se avance con mayor rapidez en la generación de conocimiento en ciencias como la química, medicina, física, etc., y la ciencia del derecho sea un espectador más ante los avances de otras ciencias, sin crear nuevas teorías legales o figuras jurídicas que tiendan a crear instituciones de derecho para establecer normas que a su vez tiendan a regular tanto las nuevas actividades sociales como a resolver los problemas sociales ya existentes.

En la estructura actual de un posgrado en derecho, es necesario que la investigación sea un elemento fundamental del sistema, con infraestructura de elementos científicos, como las bibliotecas, mediatecas, salas de juzgado, e instalaciones apropiadas que sería el equivalente al laboratorio de otros científicos.

Resaltar la importancia de la investigación jurídica en México es una urgente necesidad, si tomamos en cuenta los cambios sociales de las nuevas generaciones en la época de la informática, de la comunicación cibernética, que se han suscitado no sólo en nuestro país, sino en el mundo entero y que presionan a la estructura jurídica del Estado mexicano, cuando hablamos ya de una norma jurídica extraterritorial, y de un supraderecho, estableciéndose cambios sustanciales en la impartición de justicia y en la protección de los derechos humanos.

La necesidad de transformarnos es urgente, sobre todo en el ámbito de la impartición de justicia para su modernización, en el que las universidades del país juegan un papel de suma importancia, y en especial los posgrados de derecho, para generar ciencia que permita cambiar los errores del sistema de justicia, para crear nuevos paradigmas que resuelvan el atraso que vive nuestra justicia con un sistema anacrónico propio del siglo XIX, o bien, determinar los cambios en la legislación actual, quitando figuras jurídicas inaplicables y crear otras acordes a la era de la información y de Internet.

Podemos concluir que el entorno nacional en la generación de la ciencia del derecho debe de cambiar mediante un proyecto científico de nación, conforme a los nuevos modelos de la ciencia del derecho y a las necesidades de la sociedad, generando ciencia jurídica interdisciplinaria, que avance aún más rápido que la evolución social, de manera que analice los fenómenos sociales, para dar un entendimiento práctico, en el que el derecho funcione como constructor de una sociedad más justa, en base a leyes plenamente identificadas con la problemática social, que a la postre servirá para abatir el rezago en educación, salud, empleo y la pobreza del conocimiento.

8. LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Actualmente enseñamos al alumno de maestría cómo aplicar una ley o un código a un caso concreto, memorizar algunos artículos, cuando debemos de explicar una institución jurídica, una figura jurídica, una teoría jurídica, para que las conceptualice en su entorno social, las aplique y poder generar el razonamiento, las dudas de su aplicabilidad o no y, por tanto, la generación de la ciencia del derecho.

La mayoría de los abogados entran a la maestría en busca de una especialización de la materia que dominan, como una forma de mejorar su situación económica, no de ver al derecho como ciencia.

Quienes impartimos la cátedra en maestría, debemos de ser guías de los alumnos, no llegar y dictar, recordemos que en la ciencia jurídica nada es definitivo, por lo tanto, no podemos hablar de definiciones, sino de conceptos; una jurisprudencia de los Tribunales Colegiados o de la Suprema Corte puede ser superada y ya no ser aplicable ante la movilidad social, de ahí que ya no se debe de hablar de definiciones en el derecho sino de conceptos.

Hoy la currícula de las maestrías en derecho olvidan materias de pedagogía jurídica, de enseñanza, cuando el futuro docente es el elemento fundamental del proceso educativo, por lo tanto, es de vital importancia para las maestrías en derecho la formación de un cuerpo docente reflexivo, crítico y dotado de un gran bagaje teórico y práctico, capaz de poder transmitir los conocimientos al alumno, planificar y desenvolver deliberadamente propuestas curriculares que hagan que esa vida coti-

diana que tiene lugar en las universidades sea verdaderamente educativa y de interés para el educando, debiendo la Secretaría de Educación Pública certificar las maestrías y evitar la oferta de las mismas por instituciones poco serias, cuyo fin es el negocio, no la educación y menos aún la calidad.

Los catedráticos tenemos el peso de convertir a un posgrado en derecho de alta calidad o dejarlo en un ambiente de mediocridad, si queremos lo primero, debemos potencializar al grupo con metas bien definidas, procurando el trabajo grupal como individual, ser creativos y motivar el aprendizaje con ideas nuevas e innovadoras, con comportamientos dentro del salón de clase imaginativos, espontáneos y originales, estimular la creatividad del alumno, creando una atmósfera en donde el alumno se sienta motivado a investigar, a preguntarse los porqués y a buscar las respuestas.

9. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN

Para el entorno de la actualidad, es necesaria la evaluación de las políticas públicas respecto a la educación, y establecer el análisis sobre el desempeño de la misma, y saber sobre todo si se está cumpliendo con los objetivos y metas trazadas, revisar su diseño y analizar su coherencia con las necesidades del país.

En esta época, marcada con la explosión de información y comunicación, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe modificarse, de manera tal que debe existir una reforma a la educación en su forma de impartirla en las aulas universitarias, debiendo de fomentarse el debate de ideas en los temas a tratar, estableciendo las bases para la investigación, lo que se quiere, lo que se busca, lo que se pretende.

En México y países de América Latina, la educación debe de ser una estrategia de desarrollo con prioridad en la agenda de discusión nacional y no abandonar la política educativa, establecer cambios curriculares en las carreras universitarias y no manejar un exceso de nuevos profesionistas con nulas calidades, puesto que será inadmisibles que en una era de la información y el conocimiento, se tengan egresados de dudosa calidad.

La educación debe de tener un rol en la estrategia del desarrollo nacional, de manera tal que sea la punta de lanza que abra camino hacia el desarrollo, puesto que debe de considerarse como parte del proceso de desarrollo.

En el art. 3º de nuestra Constitución mexicana, se prevé que la educación deberá de servir para establecer el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, por lo tanto, la evaluación debe de ser factor decisivo en el crecimiento económico, social y político, pues así podemos corregir las fallas que nuestro sistema educativo pudiera tener.

La educación debe de servir no sólo para el desarrollo nacional, sino para el desarrollo local, por tanto, el desarrollo de la educación debe de verse beneficiado con las políticas de la educación, para fomentar el desarrollo nacional, regional y local. Por ello, la educación debe de ir ligada al desarrollo de una sociedad, pues no podrá existir democracia sin educación.

Un resultado de la educación no se debe medir por la cantidad de egresados de las aulas, sino por la calidad de los educandos y docentes. Hoy en día se dista mucho de tener resultados favorables, más aún en materia de posgrado, en la que día con día se ofertan con mayor número en diversas universidades del país, sin ninguna certificación de calidad, a la que se debe de incluir los educadores, quienes difícilmente se encuentran capacitados en el manejo de métodos y técnicas adecuados a los objetivos propuestos y a la situación real de los sujetos destinatarios.

No puede a nivel maestría enseñarse los derechos sin enseñarse las obligaciones de quienes estudian una maestría, a la cual, por cierto, no le invierten el tiempo necesario para una investigación, no obstante que en las de calidad Conacyt²⁰ están becados.

El nuevo diseño de programas educativos a nivel de maestría debe de realizarse mediante un proyecto autoevaluativo, que tienda a establecer competencia y calidad a nivel internacional.

Debe de existir una vinculación entre la investigación y la publicación de lo investigado. La producción del conocimiento se da investigando, pero la difusión de la misma es un factor que falla en todas las univer-

²⁰ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México.

sidades, no debemos dejar tesis de maestrantes archivadas en bibliotecas, cuando pueden ser publicadas.

El progreso y avance de la ciencia jurídica debe ser más acelerado, esta aceleración se da en el debate de ideas, las cuales se plasman en una tesis y, a su vez, se difunden en un libro.

Recordemos que el progreso humano se debió al progreso industrial, que éste a la vez dependió del desarrollo científico de las ideas publicadas, de la generación de conocimiento nuevo.

El investigador actual debe de tener una producción del conocimiento adecuado a las transformaciones y necesidades sociales, pero tenemos que responder a varios interrogantes: ¿Qué es la producción del conocimiento?, ¿cuál es su utilización?, ¿qué conocimientos producir?, ¿para qué y por qué producir?

La producción del conocimiento debe servir a la transformación de la sociedad, de los avances técnicos y tecnológicos, debiéndose de producir en todos los sectores sociales, que sirvan a contribuir a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, particularizando en los grupos y sectores más desfavorecidos, contribuir al desarrollo económico y profundizar en la modernización de la democracia.

La producción del conocimiento científico debe de enseñarse en las aulas de los estudiantes de maestría y doctorado, pero de manera tal que se muestre la teoría, la práctica y su relación con la realidad social frente a los desafíos que México presenta, y que necesita de una mayor integración a la economía mundial, por lo tanto, la transformación del sistema educativo y científico es urgente.

Las recurrentes crisis económicas que en México se han presentado han llevado a una situación desigual en el trato entre las diferentes universidades y tecnológicos, que bajo las reglas del *laissez-faire* concentran los apoyos en un reducido número de instituciones tradicionalmente beneficiadas por el gasto público y otros apoyos del gobierno federal. La nueva política hacia las instituciones de educación superior y la comunidad científica, en términos generales, presenta tres características principales.²¹

²¹ GARCÍA ZAMORA, Rodolfo, *Los retos de las universidades públicas*, México, El Imperdible, 1996, p. 24.

- a) *Diferenciación institucional y funcional.* El proyecto gubernamental supone la diferenciación de las instituciones entre sí y una jerarquización implícita de las funciones que realizan, otorgando un trato preferencial a aquellas que se ajusten a los criterios establecidos y sancionados en los lineamientos para la evaluación de la educación superior y la investigación científica, y que, a la vez, se orienten más decididamente a la formación de posgrados y a la investigación. Ello se reflejará en su estructura presupuestal.
- b) *Relativización de la separación entre lo público y lo privado.* Bajo el modelo que se pretende implantar, lo importante será distinguir más entre instituciones buenas y malas que entre públicas y privadas. Ello hace presumir como posible la ampliación del financiamiento gubernamental hacia proyectos docentes y de investigación desarrollados por las universidades privadas, constituyéndose éstas en la opción válida y viable para el Estado.
- c) *Diferenciación individual y fragmentación del salario.* Nadie deja ya de reconocer la fuerte caída de los salarios de los académicos en la última década. La propuesta gubernamental a este grave problema ha sido la política de deshomologación, utilizando vías de remuneración paralelas al salario base tabular. Así, el modelo gubernamental supone la diferenciación del salario a partir de la evaluación del desempeño individual y del trabajo académico. A tal fin se han establecido ya tabuladores por puntos que asignan prioridades, premiando ciertas actividades y desalentando otras, se han instrumentado también programas de estímulos y becas basados en la productividad, con lo que se rompe la unidad salarial, se desborda el escalafón y se salva toda negociación. Tales programas, además de acabar con la estabilidad en el ingreso económico de los académicos, estructuran dispositivos disciplinarios que inhiben su creatividad y capacidad crítica, ya que para asegurar su permanencia, éstos deberán de respetar escrupulosamente las líneas establecidas institucionalmente, monitoreadas mediante procesos de evaluación periódicos. De esta manera, la base de la recuperación salarial se encuentra en el rendimiento individual, la diferenciación y el disciplinamiento.

El proyecto gubernamental antes señalado asume los espacios de la evaluación y el mercado como premisas básicas de la modernización de la educación superior y la ciencia. Los procesos de evaluación, que suponen en sí mismos la reconceptualización de la autonomía universitaria y el papel de la ciencia como elemento estratégico para el desarrollo, se constituyen como punto de partida esencial para la construcción de nuevos mecanismos de regulación, más directos y estructurados de la educación superior y la ciencia. Tales procesos de evaluación son acompañados por la necesaria redefinición de las políticas de financiamiento, las cuales obedecen ahora a criterios utilitaristas, delineando una nueva relación entre el Estado, la universidad y la comunidad científica nacional.

Así, de conformidad a lo anterior, podemos concluir que las funciones universitarias son, en buena medida, productos susceptibles de participar en el mercado, producto de la globalización, por lo tanto, la educación superior y la ciencia no pueden ser comprendidas únicamente a partir de sí mismas, en ellas se plasman complejas relaciones económicas, sociales, culturales y políticas.

En México, la educación superior y la ciencia se han ido conformando en los últimos cincuenta años al amparo del Estado, pero se debe dar mayor énfasis en la llamada infraestructura suave, en aspectos de educación, ciencia y tecnología, desarrollando una política integral que trascienda los períodos sexenales, políticas públicas de Estado, no de gobierno, para dar una respuesta adecuada a las necesidades y requerimientos de la población, estableciendo un equilibrio en las áreas del conocimiento, esto es, que exista igual número de estudiantes en todas las ramas del conocimiento científico y no una excesiva concentración en tan sólo unas áreas.

CONCLUSIONES

Primera. Es necesaria la motivación en el alumnado de nivel posgrado en Derecho para generar investigación jurídica en temas novedosos poco o nada investigados para producir nuevas teorías y figuras jurídicas, útiles para los actuales retos que vivimos.

Segunda. Útil será establecer nuevas materias en la currícula del posgrado en Derecho, acordes a los grandes temas de discusión mundial,

para que el alumno esté a la altura de estándares internacionales en los conocimientos jurídicos de debates recientes.

Tercera. La generación del conocimiento de la ciencia del Derecho debe de crearse de acuerdo a un proyecto científico de Nación, conforme a los nuevos paradigmas del entorno mundial y de acuerdo a las necesidades que la sociedad reclama para la solución de los problemas que le aquejan.

Cuarta. Es necesario el establecimiento de políticas públicas estratégicas en educación científica por parte del Estado, que permitan el desarrollo de la ciencia jurídica, su divulgación, su pertinencia, más allá de políticas sexenales o de gobierno, políticas permanentes de Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- BORJA ALBI, Anabel, *La investigación en traducción jurídica*, Granada, Atrio, 2002.
- BOTERO BERNAL, Andrés, "Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica", en revista *Diritto e questioni pubbliche*, Italia, 2005.
- CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *Estado del conocimiento en la investigación jurídica*, Internet página <[www.centrodefilosofia.org.ar/Investigación y Docencia N° 39](http://www.centrodefilosofia.org.ar/Investigación_y_Docencia_Nº_39)>.
- Diccionario de la Real Academia Española*, 2002.
- GARCÍA ZAMORA, Rodolfo, *Los retos de las universidades públicas*, México, El Imperdible, 1996.
- Informe OCDE, marzo del 2007.
- KAHN, Paul, *El análisis cultural del Derecho*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- KARL, Larenz, *Metodología de la ciencia del derecho*, 2ª ed., Barcelona, Ariel, 2001.
- LARRAURI TORROELLA, Ramón, *La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica*, Internet página <www.revistauniversitas.org>.
- LÓPEZ RUIZ, Miguel, *La investigación jurídica en México, temas, técnica y redacción*, México, UNAM, 2004.
- PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "La producción del conocimiento", en *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento*, Venezuela, Universidad del Zulia, 2013.

Fecha de recepción: 21-4-2014.

Fecha de aceptación: 17-5-2014.

Actualidad
universitaria

*Exposición de Elías Polanco Braga¹ en el encuentro de Pedagogía
Jurídica: Desafíos en la Formación Docente en Derecho²*

La Universidad de México y la libertad de cátedra

El origen de las universidades fue en la Alta Edad Media, cuando funcionaron las escuelas monacales y las escuelas catedráticas o episcopales, éstas tenían como finalidad principal las de formar a los aspirantes al sacerdocio; ellas alcanzaron gran nombre en el siglo XII y comienzos del siglo XIII, por su perfecta organización y con la ayuda de príncipes y pontífices; cuando el recinto catedralicio resultó insuficiente y la avalancha de estudiantes, es cuando surge esa realizada institucional con finalidad de docencia superior, que se llamó universidad, en la que las enseñanzas dejaron de darse en la iglesia y se instalaron en edificio propio a inicios del siglo XIII, al organizarse corporativamente maestros y alumnos; inicialmente se le denominó *studium generale* (plantel general), indicando que es para todos los estudiantes, luego (siglo XIV) indicaría conjunto de ciencias o sea, el conjunto general o universal del saber; en París, con el sello de la universidad se le denominó Corporación o Unión de Maestros y Escolares que Moran en París, como su primera universidad. Posteriormente, nacen otras universidades, en la misma Francia se fundó la Mont Pellier (1283); en Italia, las universidades de Boloña, junto a la de París y a la de Nápoles (1206); en Inglaterra, la de Oxford (1206) y Cambridge (1231). En España, la de Salamanca (1218); en Portugal, la de Coimbra y Lisboa (1290); en Bélgica, la de Lovaina.³

¹ El Dr. Polanco Braga es Profesor Definitivo, Titular B, tiempo completo de Derecho Procesal Penal, Adscrito a la FES-Aragón-UNAM.

² Mesa de diálogo entre docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Buenos Aires, organizada por la Dirección de Carrera y Formación Docente, realizada en esta Facultad, el 22 de noviembre de 2013.

³ Cfr. MORENO G., Juan Manuel *et al.*, *Historia de la Educación*, Madrid, Bye, 1971, pp. 176-178.

A. ORIGEN DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO Y SU METAMORFOSIS

A mediados del siglo XVI, se fundan en Nueva España (México) los primeros colegios de enseñanza secundaria: Santa Cruz de Tlatelolco, San Nicolás de Michoacán y San Juan de Letrán, como base propedéutica de los estudios universitarios.⁴ Como inicio de educación en nuestro país que posteriormente despiertan inquietudes.

La Universidad en México tuvo antecedentes muy importantes desde el 15 de diciembre de 1525, el contador Rodrigo de Albornoz, como miembro del Cabildo de la Ciudad, solicitó al emperador por conducta del virrey la fundación de un colegio para los hijos de los caciques y señores; el 29 de abril de 1539, el ayuntamiento aprueba los capítulos que se han de enviar al emperador, entre ellos, la súplica de que se funde la universidad; ello coincidió con la petición del obispo don Fray Juan de Zumárraga del 13 de noviembre de 1536, en el sentido de que se mande fundar en esta Ciudad de México una universidad en la que se lean todas las facultades, ese mismo año el virrey aprueba la petición del cabildo; a lo que ordena el emperador al virrey que se construyera el edificio para las facultades de artes y teología.⁵

La respuesta a dicha petición por parte del emperador, Rey Carlos V, del 3 de octubre de 1539, dada al virrey no fue que se construyera una universidad sino facultades de artes y teología.

El virrey de México fue removido para ser enviado al Perú; “Antes de partir al Perú a ocupar el puesto de virrey, solicita al Rey funde la Universidad en esta tierra y que había dejado señalado por propios unas estancias suyas con ciertos ganados”.⁶

Ante las reiteradas peticiones del virrey y del obispo de México a la Corona, fueron atendidas por Don Felipe II (siendo Rey Carlos V), quien expidió la cédula real fechada en Toro el 21 de septiembre de 1551, en la que se ordena fundar un estudio y universidad de todas las ciencias, tomando como modelo la Universidad de Salamanca.⁷ Esta orden fue

⁴ *Ibidem*, p. 218.

⁵ Cfr. JIMÉNEZ RUEDA, Julio, *Historia jurídica de la Universidad de México*, México, Facultad de Filosofía, Imprenta Universitaria, 1955, pp. 65-66.

⁶ *Ibidem*, p. 66.

⁷ Cfr. *idem*.

acatada, siendo creada e inaugurada solamente en la Ciudad de México el 25 de enero de 1553, la Real Universidad de México, sobre ello se nos ilustra, "...el segundo virrey Don Luís de Velasco, procedió a la erección de la Universidad el 25 de enero de 1553, día de la conversión de San Pablo, quien fuera proclamado patrono de la Universidad. Se efectuó una solemne función en la iglesia y procesión con la asistencia del virrey y autoridades civiles y religiosas y cinco meses después, el 3 de junio de 1553, se fecha 5 de marzo de 1858, expide el decreto en el que se ordena que el rector (José María Díez de Sollano), en funciones iniciaron los cursos".⁸ El nombre inicial de esta institución fue de Real Universidad, es real porque surgió como un acto gracioso del Rey (*acto regio*) quien ordenó su fundación con base en el poder con que estaba investido (el de la Corona que es de carácter oficial).

A la Real Universidad de México, le faltaba la aprobación papal para la validez de sus estudios, por lo que se "...había solicitado la bula correspondiente que fue expedida el 7 de octubre de 1597, por el Papa Clemente VII, declarándola pontificia..."⁹

Al contar con dicha autorización, los grados que expidiera la universidad tendrían canónico reconocimiento, aunado a que con las bulas papales se acreditaba como Real y Pontificia Universidad de México; el calificativo pontificia a la Universidad es por el contenido y el objeto de las materias que se enseñan al ser refrendadas por el papado; con base a ello, los grados se conferían en la catedral revestidos de una formal procesión, desde ella hasta la Universidad, encabezada por el rector, el virrey, el candidato, el maestrescuela, autoridades de la colonia y el público.

Doscientos sesenta y tres años (1553 a 1816), la Universidad de México centró y distinguió en la vida intelectual de México; en el período de 1562 a 1820, habían salido de sus aulas gran cantidad de bachilleres, doctores, maestros, muchos de ellos ocuparon *solius* (silla real), por ser sobresalientes y distinguidos, no pocos fueron arzobispos, oidores y hasta miembros del consejo de indias.

⁸ APPENDINI, Guadalupe, *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, Porrúa, 1981, p. 13.

⁹ JIMÉNEZ RUEDA, Julio, *op. cit.*, p. 67.

Los efectos de la independencia de México (1821) trascendieron en la universidad, al respecto Appendini, tomando el criterio de Carreño dice: "...la guerra de independencia fue el principio incontenible de la declinación que para hacer el primer escrutinio de candidatos para la rectoría el 5 de noviembre de 1810, tuvo que verificarlo en la casa del primer bedel, pues el edificio había sido ocupado con un batallón".¹⁰ Vetando parcialmente la vida de la Real y Pontificia Universidad; posteriormente, se realizan cambios en la educación, en cuanto al nombre, se le denominó, en el acta del 16 de marzo de 1822, Imperial y Pontificia Universidad de México; luego, en la del 29 de octubre de 1824, se llamó Nacional y Pontificia Universidad de México.

Dichos cambios, después de la independencia de México, repercutieron en la Universidad, puesto que sufrió todas las consecuencias de estas transformaciones, su existencia o su desaparición. Fue cuestión de partido el de la tradición, más tarde partido conservador, la defendió hasta donde pudo; el partido liberal se empeñó en destruirla para ser definitivamente extinguida *de jure* por un gobernante sostenido por el partido conservador, el emperador Maximiliano.¹¹ Específicamente para la desaparición de la universidad se comenzó por argumentar que eran una farsa sus estudios, así se dijo en 1833, que representaba una imagen de retroceso, por lo que se constituyó una Comisión de Plan de Estudios, la que la declaró inútil, irreformable y pernicioso, porque en ella nada se enseñaba ni aprendía; en ella, los exámenes de grado menores, era pura forma, y los de grado mayores muy costosos; se concluyó que era necesario suprimir la Universidad.

Con base en el informe de la Comisión, Valentín Gómez Farías, en funciones de presidente de la República mexicana, expidió un decreto el 19 de octubre de 1833, en el que se dispone:

- 1) La supresión de la Universidad de México y el establecimiento de una Dirección General de Educación Pública para el Distrito Federal y Territorios de la Federación.
- 2) La dirección tendrá a su cargo todos los establecimientos públicos de enseñanza, con fundamento en el decreto nombró a Don Ma-

¹⁰ APPENDINI, Guadalupe, *op. cit.*, p. 23.

¹¹ JIMÉNEZ RUEDA, Julio, *op. cit.*, p. 151.

nuel Eduardo de Gorostiza para que tome posesión del edificio de la Universidad, bajo inventario de escribano. De esa disposición no estuvo de acuerdo el presidente Antonio López de Santa Ana, quien dispuso el 31 de julio 1834 el restablecimiento de la Universidad.

Nuevamente, el presidente liberal Ignacio Comonfort expide un decreto con fecha 17 de septiembre 1857, que pone fin a la Universidad. A lo que se opone el presidente conservador Félix Suluaga, quien con "reciba cuanto pueda pertenecer a la Universidad", reinstalándose nuevamente la Universidad. Fue durante el imperio de Maximiliano de Habsburgo, que se da fin de derecho (*de iure*) a la Universidad por medio de una carta fechada el 11 de junio de 1865, respaldado por el decreto de 30 de noviembre de 1865, sin embargo, la extinción decretada sólo eliminaba el nombre de ella, puesto que siguen en vigencia muchas instituciones que la integraban; para Appendini, quien refugiándose en Don Rafael Eleodoro Valle, dice: Los decretos de clausura únicamente la desmembraron, la descabezaron, substituyendo el gobierno de rector y su claustro por un burócrata de tercera categoría.

Debemos hacer mención que no obstante estar conforme a derecho declarada la extinción de la Universidad, se estableció en la Ciudad de México la Nueva Pontificia Universidad Mexicana, erigida con la aprobación del Papa León III, de la que la misma Appendini señala, el 14 de diciembre de 1895, dio el Papa la Bula de establecimiento, la ceremonia de inauguración fue el 30 de abril de 1896, con actitud para conferir grados en las facultades de Teología y Derecho Canónico, siguiendo la directriz del Escolasticismo de la Antigua Real y Pontificia Universidad, pero alejada del derecho positivo mexicano, su duración fue corta, su influjo mínimo, hasta acabar por extinguirse en 1911, en medio de la terrible crisis que sobrevino en el país al fin del régimen porfirista.¹² Es de considerar que esta nueva universidad despertó interés para la creación de una universidad oficial a futuro.

La inquietud de los mexicanos con respecto a la Universidad no se calmaron, así Don Justo Sierra, siendo diputado, en fecha 11 de febrero de 1881, presenta ante la cámara de diputados un proyecto de resurgi-

¹² Cfr. APPENDINI, Guadalupe, *op. cit.*, pp. 25-26.

miento de la universidad, mismo que refrenda ese mismo año ante la Cámara; posteriormente, el 13 de abril de 1902, presentó un proyecto de refundación de la Universidad, en la apertura del Consejo Superior de Educación Pública, en el que reiteraba su petición, tres años después ante la cámara de diputados, siendo subsecretario de la dependencia; luego como Secretario de Instrucción Pública y de Bellas Artes, durante la sesión del Consejo Superior de Educación insiste sobre el particular el 30 de marzo de 1907, dicho proyecto fue aprobado por la cámara legislativa, la que por decreto presidencial del 26 de mayo de 1910, se crea como Universidad Nacional de México, siendo una dependencia de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dicha institución fue reabierta e inaugurada el 22 de septiembre de 1910.

Existe referencia de que el ministro de Instrucción Pública, Félix F. Palavicini, redactó un proyecto de Ley para dar autonomía a la Universidad en el año de 1914, quien aseguró, la universidad liberada del clero, sea liberada igualmente del gobierno, pedimos que viva independiente y libre, autónoma; dicha inquietud no prosperó.

El 29 de septiembre de 1921, al reformarse la Constitución, se crea la Secretaría de Educación Pública, quedando la Universidad incorporada a esa Secretaría.

El año de 1923, el estudiante de Jurisprudencia, Luís Rubio Siliseo, presentó a la Federación de Estudiantes de México un proyecto de ley para establecer la autonomía de la Universidad, en el que en esencia decía: "La Universidad Nacional de México, será autónoma en su organización técnica sin más limitaciones que las señaladas en la Constitución o en sus Leyes".¹³ Aunque dicho proyecto tuvo muchos adeptos de los diputados, no fue discutido en el congreso legislativo.

El 6 de mayo de 1929, se declaró en huelga la Universidad, a raíz de este estallido al día siguiente, por acuerdo del presidente Emilio Portes Gil, se cerraron las puertas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.¹⁴

Ante la huelga universitaria, antes que se convirtiera en motín político social, el presidente Emilio Portes Gil, el 28 de mayo de 1929, se reunió

¹³ MÉNDEZ ARCEO, Sergio, *La Real y Pontificia Universidad de México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990, p. 30.

¹⁴ Cfr. APPENDINI, Guadalupe, *op. cit.*, pp. 112-113.

con los estudiantes universitarios. Posteriormente, formuló el proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México, el que se dio a conocer el 10 de julio de 1919, mismo que se publicó en el Diario Oficial el 26 de julio del mismo año, en dicha Ley el Estado se reservó el derecho de enviar una terna al Consejo Universitario para nombrar rector.

El 21 de octubre de 1933, se expide nueva Ley Orgánica de la Universidad, en la que se dispone: 1) se le quita el carácter de Nacional a la Universidad (que posteriormente se le devuelve) y se define el significado de autonomía y sus relaciones con el Estado; 2) el gobierno universitario estará integrado por estudiantes y profesores y, 3) se fija patrimonio propio universitario y un fondo de diez millones de pesos, también se elimina el derecho de veto al presidente de la República.

Al obtener el carácter de Autonomía la Universidad, se redacta el Estatuto de la Universidad Autónoma de México, que entró en vigor el 1º de marzo de 1934, compuesto de cinco capítulos; en el capítulo segundo se consagra los componentes de la universidad, en su contenido se establece como esencial la libertad de cátedra, entre otras, por primera vez en la legislación universitaria. Tema del que nos ocupamos a continuación.

B. LIBERTAD DE CÁTEDRA

1. ANTECEDENTES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

Consideramos que la libertad de cátedra ha existido desde que se inicia la impartición de la educación, desde la época primitiva, en razón de que no existían directrices, planes y programas de estudios para la enseñanza.

En la época clásica, encontramos que en Grecia, la educación se basa en las aportaciones de los poetas, oradores, comediógrafos, de los sofistas; es de mencionar a Sócrates quien se apartó de la enseñanza de los sofistas, por tal actitud fue acusado de corromper a la juventud y de enseñar creencias contrarias a la religión del Estado. Él enseñaba en las plazas, en las estancias, por las calles de Atenas y por donde quiera que encontrara personal dispuesto a escucharlo, su enseñanza era para todos y de todo.

En Roma, el instrumento de la educación fue la oratoria y retórica, la que no imponía reglas de enseñanza, pero se exageró, al grado de referirse que el discurso carecía de contenido; podemos concluir que el derecho a la libertad de cátedra surgió históricamente como consecuencia de la previa estatalización de la enseñanza al convertir al profesor en un funcionario del Estado, por lo que nació la necesidad de reivindicar su tarea como libertad educativa propia, como derecho a ser él mismo quien impulse, dirija y oriente la propia actividad a realizar.

Existe la aseveración de que la libertad de enseñanza y de cátedra surgen en Francia con posterioridad a la Revolución, al plasmarlo en su Constitución de 1830; otra afirmación la realiza José M. González del Valle,¹⁵ "...que la doctrina de la libertad de cátedra es de origen alemán, se enuncia por primera vez en la Constitución Imperial de 1849, que establecía en su artículo 152, la ciencia y la docencia son libres. Esa fórmula pasa inalterada al artículo 20 de la Constitución prusiana de 1850, pero serán los juspublicistas alemanes de la época de la Constitución de Weimar quienes emprendan la labor de dar a esa noción un contenido preciso y una operatividad práctica, en base al artículo 142, que dice así: "El arte de la ciencia y su docencia son libres"; esa libertad sólo se contempló para la prolongación de la labor investigadora de los profesores catedráticos.

En España existía una restricción a la libertad de cátedra, la Ley de Mayono de Instrucción Pública de 1857 castigaba al profesor que transmitiese doctrinas perniciosas o que tuvieran una moral indigna de su condición de docente; fue el decreto del 14 de octubre de 1868 el que declara que la enseñanza primaria es libre; es el decreto del 21 de octubre de 1868 el que amplía esa libertad, puesto que en sus artículos 16 y 17 establece que los profesores pueden elegir el libro de texto de sus preferencias y el método de enseñanza que acuerden, sin necesidad de presentar el programa de asignatura. La Real Orden de Alvarela, del 3 de marzo de 1881, es la que reconoce el derecho de libertad de cátedra nuevamente que había vetado el Real Decreto del 26 de septiembre de 1865. Luego fue constitucionalizado este derecho en 1931, al decretarse

¹⁵ Ponencia *Libertad de cátedra y libertad de enseñanza en la legislación española*, presentada en el Seminario de Profesores, en la Universidad de Navarra, 1980.

que la libertad de cátedra queda reconocida y garantizada para todos los niveles de enseñanza pública.

En México se abordó la libertad de cátedra a raíz del Congreso de Universitarios Mexicanos, bajo el rectorado de Roberto Medellín, dirigida por Lombardo Toledano, evento celebrado en septiembre de 1933, en el que se resolvió aprobar el marxismo como criterio de enseñanza de la historia, al decirse que la enseñanza superior se debe normar por el método del materialismo dialéctico, de acuerdo con el concepto de educación socialista que impulsaba el partido oficial; dichos acuerdos del Congreso fueron rechazados por profesores y estudiantes, quienes los juzgaron como atentado contra la libertad de cátedra, lo que provocó el levantamiento de maestros y alumnos que dio como resultado la caída del rector Medellín; en ese movimiento universitario inscribieron en su programa de acción el lema: "Por la libertad de cátedra";¹⁶ el sentido de la libertad de cátedra era que toda institución tenía el derecho de investigar libremente en el campo de la ciencia y de expresar en la cátedra el profesor su convicción filosófica y social con libertad, estos lineamientos no se contemplaban en la Ley Orgánica de 1929.

El 21 de octubre de 1933, se expide la Ley Orgánica de la Universidad en la cual se suprimió el carácter de nacional. Esta ley requería de su Estatuto, mismo que fue expedido el 1º de marzo de 1934, que entró en vigencia el 13 de marzo de 1934, en él se contempló en su capítulo segundo los componentes de la universidad, donde se establecen como esenciales; la libertad de cátedra es uno de ellos.

Se expide el 15 de julio de 1936 un nuevo Estatuto de la Universidad, en su Capítulo I, se reglamentan los fines de la universidad, entre los que se señalan el principio de libertad de investigación y el principio de libertad de cátedra.

En el Estatuto de la Universidad, promulgado el 19 de diciembre de 1938, se conservaron los principios del de 1936, al considerar este nuevo ordenamiento, en su artículo 1º, que la Universidad es una comunidad de cultura al servicio de la sociedad, cuya actividad se funda en los principios de libertad de investigación y de libre cátedra.

¹⁶ Cfr. JIMÉNEZ RUEDA, Julio, *op. cit.*, p. 208.

La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, de fecha 30 de diciembre de 1944, publicada el 6 de enero de 1945, en su artículo 2º, consagra que la Universidad tiene derechos para que en su fracción II, diga: Impartir sus enseñanzas de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación.

El Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México, del 9 de marzo de 1945, dispone que para realizar sus fines la Universidad se inspirará en los principios de libertad de cátedra y de investigación.

Se aprueba por el Consejo Universitario con fecha 28 de junio de 1974, publicado en la Gaceta UNAM el 5 de julio de 1974, entrando en vigor al día siguiente, el Estatuto del Personal Académico, el que se caracterizó por unificar a profesores e investigadores, además contempló que las funciones del personal académico son impartir educación bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación.

La reglamentación de la libertad de cátedra sólo existía en las leyes universitarias, se eleva a nivel constitucional con el presidente José López Portillo, tanto la autonomía universitaria como la libertad de cátedra e investigación, además el libre examen y discusión de las ideas, cuyo resultado fue la adición de la fracción VIII (ahora VII), al artículo 3º, publicado en el *Diario Oficial* de la Federación el 9 de julio de 1980.

2. GENERALIDADES DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

A la libertad de cátedra se la ha considerado como principio, característica, derecho constitucional, derecho subjetivo y otros.

La palabra “cátedra” significa asiento elevado donde el maestro explica lecciones a sus alumnos, también se atribuye al dominio que se tiene de una ciencia o arte, para trasmitirlo con elocuencia en la enseñanza.

Atendiendo al punto de vista didáctico: “Es el asiento elevado desde el cual se explican las lecciones y dan clase los maestros, profesores o catedráticos”.¹⁷

Como actividad, es el “[e]mpleo o ejercicio de un catedrático respecto a una materia o asignatura que enseña a sus discípulos”.¹⁸

¹⁷ CABANELLAS, Guillermo, *Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual*, t. II, Buenos Aires, Heliasta, 1999, p. 105.

¹⁸ Ídem.

Existe la postura en el sentido de que la libertad de cátedra es una “[f]acultad reconocida por la totalidad de los países liberales y cultos, a favor de [...] los catedráticos de la superior o universitaria, a fin de exponer sus ideas sin someterse a ningún criterio predeterminado y, menos al Poder constituido, siempre que no se quebranten principios fundamentales contra el patriotismo, la moral pública, el respeto a la crítica, y el decoro en la expresión”.¹⁹ Entendiendo que son derechos subjetivos del profesor presididos de criterios académicos.

Académicamente, la libertad de cátedra es un derecho subjetivo del profesor, que contiene las siguientes características: no se extiende a la enseñanza primaria y secundaria para no deformar la débil conciencia infantil; no se equipara con la libertad de enseñanza que se fundamenta en la coexistencia de la difusión cultural del Estado; se extiende a la organización pedagógica de los cursos respecto a los programas, conferencias, lecciones, trabajos prácticos y exámenes, con la aprobación de la autoridad competente.

Existe el error de confundir a la libertad académica con la libertad de cátedra, por lo que decimos: la libertad académica es más amplia que la libertad de cátedra, al incluir aquélla a la investigación, difusión, publicación de los resultados de ella, a la libertad de expresar libremente su opinión sobre la institución o el sistema que trabaja, a la libertad ante la censura institucional y a la libertad a participar en los órganos profesionales u organizaciones representativas; este concepto fue desarrollado por la UNESCO en 1997, con aprobación de 190 naciones miembros, que se comprometieron a regular en sus leyes internas y sus reglamentos; lo que a la fecha no se ha cumplido por todos los que lo suscribieron.

Con base a lo anterior, decimos que la libertad de cátedra es uno de los derechos incluidos dentro de la libertad académica, por lo que la concebimos como el derecho a ejercer la docencia en el ámbito de la educación superior con absoluta libertad de enseñar y debatir, sin estar limitado por doctrinas instituidas.

A la vez, esta libertad contiene dos vertientes: la institucional, que se refiere a la potestad de la universidad de decidir el contenido de la

¹⁹ *Ibidem*, t. IV, p. 180.

enseñanza que se imparte, sin sujeción y con plena autonomía a lo dictado por autoridades externas, con la salvedad en la materia reservada al Estado; en lo individual del docente, es la facultad de él, y del investigador de expresar sus ideas, pensamientos, y opiniones en el ámbito institucional en las actividades de docencia, publicaciones, lecciones, conferencias, etc., permitiendo la conjugación de diversas corrientes de pensamiento, sin que existan ideologías predominantes.

El fundamento de la actividad académica lo encontramos en el art. 3º constitucional, que fija las reglas de la libertad de enseñanza, la libertad académica y la libertad de cátedra; también regula la libertad de enseñanza, en el sentido de que se mantendrá ajena a cualquier creencia religiosa; la que se concibe “[c]omo la facultad de enseñar con libertad, puesto que ella supone la de aprender sin más limitaciones que las impuestas por la necesidad de defender las instituciones del Estado y los principios de la moral. Igualmente debemos entender que los ciudadanos pueden establecer centros de enseñanza en general, bajo la supervisión de las autoridades competentes, las que no permitirán que se inculquen a los alumnos doctrinas o ideas que ataquen o destruyan los principios constitucionales o morales que rigen en el país”.

En la fracción VII del mismo numeral 3 de la Constitución, se contempla que las universidades y demás instituciones de educación superior, a las que la ley les otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas, realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación, además de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas de estudios.

Del contenido del numeral transcrito, observamos que en general se reglamenta la libertad académica para los centros de estudios superiores y en ella misma, se considera que la libertad de cátedra es un derecho constitucional que se le otorga al docente con la finalidad de fijar su ideología en los programas que imparte; se entiende que este derecho implica la facultad de resistirse a cualquier orden que contenga lineamientos para su enseñanza con determinada orientación ideológica de carácter oficial, por lo tanto, puede el docente expresar sus ideas y convicciones en relación con las asignaturas que imparte, además difundir

sus pensamientos, ideas, opiniones, esta facultad sólo rige en los niveles de estudios superiores, pero estará siempre sujeta al plan de estudios aprobado por la universidad o centro de estudio superior.

El objeto de la libertad de cátedra es la posibilidad que tiene el docente de expresar sus ideas y comunicarlas a sus alumnos sin injerencia de terceros.

3. LÍMITES A LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

El derecho a la libertad de cátedra del profesor no es absoluto, toda vez que tiene controles, reglas, características, impedimentos, derechos, obligaciones, responsabilidades, etc., que se deben de acatar durante el desempeño de la cátedra o investigación; dicha actividad se limita en los siguientes presupuestos:

- a) Respecto a lo señalado como fundamento en la Constitución, el violentarlo eliminaría la protección o garantía del derecho de libertad o cátedra, puesto que ésta debe atenderse de acuerdo a los planes de estudios.
- b) Respetar el derecho al honor, a la intimidad, a la imagen, al sexo, a la raza y a la religión, en relación con las opiniones vertidas en clases por el profesor en el aula que puedan afectar al alumno receptor.
- c) Los planes y programas de estudios determinan la actividad educativa, además fijan a las autoridades administrativas los recursos pedagógicos a utilizar por el profesor.
- d) Las orientaciones ideológicas, aunque neutrales, el docente debe de cumplirlas como objetivos, sin que ello signifique imposición de doctrinas.
- e) El profesor debe de cumplir las normas organizativas del centro de estudios, como calendario escolar, los horarios, sistemas de evaluación, etc.
- f) El deber de enseñar puede ser violentado por la ineptitud o falta de preparación del profesor, además requiere del título correspondiente para ser nombrado y de ser necesario superar el concurso de oposición programado.

Hemos establecido que el Estatuto de Personal Académico de la Universidad tiene como funciones impartir educación bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, según lo dispone su art. 2º.

También regula, en su numeral 6, los derechos que tiene el personal académico, entre varios de ellos se enumera en la fracción I, que se les faculta a realizar sus actividades de acuerdo con el principio de libertad de cátedra e investigación, pero condicionado a que se adecuen esas actividades a los programas aprobados por el respectivo consejo técnico, interno o asesor.

Asimismo, dicho estatuto regula las obligaciones de los docentes en sus artículos 56 y 60, al expresar que los profesores de asignatura y el personal académico de carrera tendrán las siguientes obligaciones, específicamente en el inciso l, del primer precepto citado, impone como obligación defender la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Para completar este análisis nos remitimos al artículo 108 del mismo Estatuto, que contiene las causas para sancionar al personal académico, en su inciso a, señala, el incumplimiento de sus obligaciones, entre éstas, se encuentra, como lo asentamos anteriormente, el defender la libertad de cátedra; en el inciso b, contempla la deficiencia en las labores docentes o de investigación, las que pueden ser sancionadas con el extrañamiento, suspensión o destitución del infractor académico.

Por último, en el estatuto se refiere a las causas para dar por terminada la relación académica entre la universidad y su personal docente, puesto que en su disposición 107, inciso c, determina que puede ser causa de rescisión la inasistencia injustificada a sus labores del profesor por más de tres veces consecutivas o por más de cinco días no consecutivos en un período de treinta días.

4. PRINCIPIOS QUE RIGEN LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

La libertad de cátedra se rige por los siguientes principios, que están íntimamente relacionados:

- El principio de libertad sostiene que cada catedrático tiene completa libertad para investigar y enseñar.
- La cátedra paralela sostiene la necesidad de que existan múltiples opciones para los alumnos.

- La cátedra libre es un derecho de todo intelectual, científico o artista, competente para difundir una cátedra.
- La finalidad de estos postulados es garantizar en la universidad o centros superiores que estén presentes todas las doctrinas y corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, sin censuras, prejuicios o limitaciones arbitrarias de ninguna índole.

CONCLUSIONES

Primera. La UNAM, para llegar a esta denominación, partimos desde su gestación, ella sufre una metamorfosis muy peculiar, tanto en sus ideologías como en su estructuración.

Segunda. El catedrático puede desarrollar su labor docente de acuerdo con su ideología y metodología que considere acorde para llegar a la verdad científica, pero sujeto a una serie de limitaciones.

Tercera. El profesor al realizar sus actividades académicas debe acatar y respetar en forma fidedigna los contenidos del plan de estudios y de los programas establecidos por la administración educativa.

Cuarta. La libertad de cátedra que ampara al profesor académico no lo faculta a decidir libremente sobre los contenidos y programas de la asignatura que imparte.

Quinta. Los programas de los cursos en general, aprobados previamente por las autoridades, son los responsables del contenido y de las evaluaciones de las asignaturas que imparta el profesor.

Sexta. La libertad de cátedra también está limitada por el respeto a los derechos y deberes fundamentales del alumno, especialmente, por el derecho al honor, a la imagen, a la intimidad, a la raza, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- APPENDINI, Guadalupe, *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, Porrúa, 1981.
- CABANELLAS, Guillermo, *Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual*, t. II, Buenos Aires, Heliasta, 1999.
- JIMÉNEZ RUEDA, Julio, *Historia jurídica de la Universidad de México*, México, Facultad de Filosofía, Imprenta Universitaria, 1955.

MÉNDEZ ARCEO, Sergio, *La Real y Pontificia Universidad de México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.

MORENO G., Juan Manuel *et al.*, *Historia de la Educación*, Madrid, Bye, 1971.

GONZÁLEZ DEL VALLE, José M., ponencia "Libertad de cátedra y libertad de enseñanza en la legislación española", presentada en el Seminario de Profesores, en la Universidad de Navarra, 1980.

LEGISLACIÓN

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Fecha de recepción: 4-4-2014.

Fecha de aceptación: 30-4-2014.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y documentos**

LUIS F. CASTILLO ARGAÑARÁS**

Esta obra de Alexis Rodrigo Laborías, abogado y docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Argentina de la Empresa, constituye un aporte novedoso para la enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional Público.

Conforme se aclara en el propio libro, no es un texto de doctrina con contenido teórico y definiciones, al estilo de los manuales que habitualmente son utilizados en las aulas de las facultades de Derecho. Por el contrario, el autor diseñó y reunió diferentes materiales, orientados hacia un enfoque práctico de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura que, razonablemente, no buscan reemplazar a las obras de formato y contenido tradicional, sino ser utilizados de forma complementaria con ellas.

El libro está organizado en cinco Capítulos, que llevan los siguientes títulos: 1) Ejercitaciones temáticas; 2) Ejercicios integradores; 3) Textos periodísticos para análisis; 4) Guías de lectura y redacción, y 5) Modelos y documentos internacionales. Seguidamente se describirá sintéticamente el contenido de cada uno de ellos.

En el Capítulo primero, las ejercitaciones temáticas siguen el orden de las principales unidades de un programa de la asignatura, abarcando situaciones hipotéticas de controversias internacionales, guías de preguntas para casos de jurisprudencia, y materiales de doctrina, periodísticos y legislativos para su análisis. En cada una de estas propuestas pedagógicas los llamados “descriptores temáticos” identifican el contenido teórico, lo que actúa como una orientación de gran utilidad tanto

* Alexis Rodrigo Laborías, Buenos Aires, Temas, 2013.

** Investigador del CONICET e Investigador Permanente del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio Lucas Gioja”, Facultad de Derecho (UBA).

para alumnos como docentes. A continuación, la consigna expresa la tarea a realizar: analizar y responder preguntas, expresar una opinión en forma oral o por escrito, señalar qué afirmaciones son verdaderas o falsas, buscar información adicional, y desarrollar una argumentación a través de un dictamen jurídico. El objetivo general que subyace en estas ejercitaciones es la búsqueda del aprendizaje a través del razonamiento y la aplicación del contenido teórico a situaciones concretas.

El Capítulo segundo contiene una cantidad más reducida de ejercitaciones, aunque de mayor complejidad. El objetivo propuesto es vincular cada una de ellas con los contenidos conceptuales de diferentes unidades temáticas, de ahí su denominación de “integradoras”. Por ello es factible utilizarlas a modo de evaluación para verificar los avances en la comprensión de un bloque de unidades del programa de la asignatura. En este Capítulo se incluye una propuesta de simulación de controversia internacional, que permite a los alumnos adoptar diferentes roles en una controversia, tales como agentes y consejeros de los Estados, mediadores, representantes en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas o jueces de la Corte Internacional de Justicia. De esta manera, es posible trabajar tanto en la presentación escrita de documentos (memoria y contramemoria, propuestas de arreglo, resoluciones, sentencia), como también en la expresión oral, al estimularse el intercambio de ideas y opiniones en diferentes mecanismos de solución pacífica de controversias.

El Capítulo tercero recopila diez notas periodísticas, que cubren noticias referidas a diferentes sucesos internacionales de los últimos años. Cada texto está precedido por la enumeración de los contenidos conceptuales vinculados, lo que permite analizarlo en clase o elaborar un informe escrito domiciliario para su posterior puesta en común. Como expresa el autor, este tipo de material, ajeno al formato académico de un artículo de doctrina o una sentencia, invita a debatir entre docentes y alumnos la inserción de diferentes temáticas del Derecho Internacional Público en la vida cotidiana. Asimismo, habilita también la discusión respecto de los diversos enfoques que puede tener una controversia, tanto desde el campo jurídico como desde la ciencia política y las relaciones internacionales.

El Capítulo cuarto ofrece una adecuada orientación para la lectura de textos de doctrina y jurisprudencia, así como también para la redacción

de informes jurídicos y dictámenes. Es interesante señalar que este contenido puede utilizarse en cualquier otra asignatura de la carrera de abogacía y, principalmente en los primeros años, sería un material de gran utilidad para los estudiantes. Las indicaciones referidas a la doctrina plantean un conjunto de ideas prácticas para organizar la lectura, que pueden ser aplicables a una gran variedad de textos. El trabajo con material de jurisprudencia es orientado a través de un modelo de ficha analítica, que permite organizar toda la información contenida en una sentencia, facilitando su comprensión y estudio. Por último, la guía de redacción complementa las consignas que se incluyen en numerosas ejercitaciones de los dos primeros Capítulos, donde se solicita que el alumno analice una situación y presente por escrito una respuesta. Además, esta Sección es particularmente relevante como un primer acercamiento a la producción de documentos jurídicos no judiciales, es decir, aquellos formatos que habitualmente utiliza un abogado que se desempeña en el sector público o privado para dilucidar los aspectos legales de una controversia.

El quinto y último Capítulo reúne una serie de modelos y documentos internacionales, divididos en cuatro Secciones: A) Derecho de los tratados; B) Relaciones diplomáticas y consulares; C) Políticas exteriores y solución pacífica de controversias, y D) Organización de las Naciones Unidas. Los instrumentos de este Capítulo reflejan aspectos específicos de la práctica internacional y permiten ilustrar los contenidos teóricos de la asignatura. *Verbi gratia*, la primera Sección incluye textos sobre ratificación de tratados, diferentes formatos de leyes argentinas de aprobación de acuerdos internacionales, y una carta de plenos poderes para un representante diplomático. De esta manera, el estudiante no tiene que conformarse con una simple definición, sino que puede tener a su alcance un ejemplo concreto de aquello que se explica.

A efectos de complementar esta descripción formal del contenido del libro, cabe formular algunas apreciaciones subjetivas. Lo primero que resulta destacable es su carácter novedoso en la bibliografía sobre Derecho Internacional Público. Si bien algunas obras de doctrina incluyen guías de jurisprudencia o ejercitaciones simples al final de los Capítulos, estos elementos no abarcan todo el contenido de las unidades y resultan escasos a los fines pedagógicos. Por el contrario, el libro reseñado está integrado

exclusivamente por material didáctico, permitiendo sumarlo a los manuales teóricos que cada docente utiliza habitualmente.

Asimismo, resulta un acierto la inclusión de las guías de lectura y redacción. La actividad cotidiana de la docencia permite verificar que existen grandes dificultades en parte del alumnado para la comprensión de los textos de doctrina y de los casos de jurisprudencia, así como también para la organización escrita del conocimiento. Esta falencia es notoriamente sensible en una asignatura como Derecho Internacional Público, que corresponde al tercer año de la carrera en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Por ello, el Capítulo cuarto del libro deviene una herramienta fundamental para el trabajo en el aula que, como ya se ha mencionado, podría aplicarse (y quizás sería necesario hacerlo) también a las primeras materias del programa de estudios.

El otro aspecto a destacar es la selección de los modelos y documentos del Capítulo quinto. Si se acepta que es pedagógicamente adecuado que en Derecho Procesal se provea a los alumnos con demandas, cédulas y proveídos judiciales, también las demás materias de la carrera deberían ser dictadas en estrecha vinculación con su aplicación práctica. Sin embargo, la mayoría de los libros de Derecho Internacional Público hacen referencia a diversos instrumentos (cartas credenciales, notas reversales, exequátur, etc.) sin acompañar ejemplos específicos, lo que fuerza al alumno a un aprendizaje con un alto grado de abstracción. Bajo esta preponderancia teórica, los docentes promueven el análisis de diversos tratados casi exclusivamente a través de su articulado, sin entrar a considerar el contexto jurídico en el cual se desenvuelve una negociación entre Estados. Para suplir esa carencia, el libro reseñado incluye ejemplos de un temario de una conferencia internacional, y la evaluación de los plenos poderes de los delegados, entre otros instrumentos de interés.

En cuanto a las críticas que se le pueden formular, es dable apuntar que hubiera sido conveniente que las ejercitaciones temáticas remitieran, cuando sea necesario, a los modelos y documentos del Capítulo quinto, facilitando la complementación entre las diferentes partes de la obra. Además, en la última Sección de ese Capítulo, referida a las Naciones Unidas, la cantidad de materiales se aprecia como escasa frente a la amplitud de tareas que lleva a cabo dicha Organización Interna-

cional. Un incremento de esa selección sería un aporte valioso en futuras ediciones de la obra.

En síntesis, es importante señalar que el libro *Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y documentos* constituye un aporte notable a la bibliografía en este campo del derecho, y seguramente será de gran utilidad tanto para quienes se avoquen a su estudio como para aquellos que se desempeñen en su enseñanza.

Fecha de recepción: 26-2-2014.

Fecha de aceptación: 17-6-2014.

Reseña bibliográfica: *Pensar como un abogado**

FEDERICO L. DE FAZIO**

Pensar como un abogado es la reciente traducción editada por Marcial Pons del último libro de Frederick Schauer,¹ uno de los más importantes contribuyentes contemporáneos de la *Analytical Jurisprudence* anglosajona. Este trabajo, que en parte sobrevuela algunas de sus investigaciones anteriores² aunque bajo una nueva redacción que las sistematiza, es un intento por responder a la pregunta referida a qué es el razonamiento legal o, en palabras de Schauer, qué es pensar como un abogado. Esta pregunta no sólo es de interés recurrente para la filosofía y teoría general del derecho, sino, como Schauer insinúa en su texto, también tiene un impacto considerable en las discusiones teóricas referidas a la enseñanza del Derecho.

Schauer parte del siguiente argumento: en las conferencias inaugurales desarrolladas por las escuelas de derecho norteamericanas, con motivo del ingreso de nuevos estudiantes al primer año de la carrera

* Frederick Schauer.

** Abogado y Magíster en Filosofía del Derecho por la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral UBACyT. Investigador del Instituto "Ambrosio L. Gioja".

¹ SCHAUER, Frederick, *Pensar como un abogado*, Barcelona, Marcial Pons, 2013, traducido del inglés al castellano por Tobías J. Schleider. La versión original inglesa del libro es: *Thinking like a Lawyer*, Cambridge, Harvard University Press, 2009.

² SCHAUER, Frederick, *Playing by the rules: a Philosophical Examination of Ruled-Based Decision-Making in Law and in Life*, Nueva York-Oxford, Clarendon Press, 1991 (hay una traducción al español de ORUNESU, C. y J. L. RODRÍGUEZ, *Las reglas en juego. Un examen filosófico de la toma de decisiones basada en reglas en el derecho y en la vida cotidiana*, Madrid, Marcial Pons, 2004); SCHAUER, Frederick, "Precedent", en *Stanford Law Review*, nro. 39, Standford, 1987, pp. 595-602; SCHAUER, Frederick, "A Critical Guide to Vehicles in the Park", en *New York University Law Review*, nro. 83, New York, 2008, pp. 1109-1134.

de abogacía, suele advertirse de manera expresa que allí no se enseña prioritariamente normas jurídicas vigentes (puesto que sería imposible enseñarlas todas) ni, tampoco, el desarrollo de habilidades práctico-clínicas (las que sólo se alcanzarían una vez graduado). Pues bien, se interroga Schauer, si una facultad de derecho no transmite el contenido de la totalidad de las disposiciones positivas en un sistema jurídico dado ni familiariza a sus cursantes con el manejo práctico del derecho: entonces, ¿qué es lo que enseña durante los cinco o más años de carrera? Lo que se suele contestar, comenta, es que las escuelas de derecho enseñan a pensar o razonar como un abogado, es decir: entrenan en un especial talento argumental basado en criterios legales. En este sentido, se entiende que tal especial habilidad es la cualidad distintiva de los formados en derecho respecto a otras personas u otros profesionales.

Pero paradójicamente, continúa Schauer, si le solicitáramos a un profesor/a dedicado/a a la dogmática de una determinada rama jurídica una explicación del concepto de razonamiento legal, difícilmente pueda darnos una definición precisa y concluyente. Asimismo, tampoco se ha planteado la necesidad del agregado curricular de una materia dedicada exclusivamente al razonamiento legal, en donde puedan desarrollarse sistemáticamente todos los cánones que son típicos o paradigmáticos de la argumentación jurídica, con independencia de las disciplinas estudiadas por la dogmática. Es decir, Schauer no evidencia la existencia de cursos de metodología jurídica desde un nivel de generalidad más abstracto, característico de la teoría general del derecho o *Jurisprudence*.

Precisamente, en este libro Schauer se propone, primeramente, realizar una contribución a tales efectos, a través de la explicitación del concepto de razonamiento legal (Cap. I). Así, lo define como un procedimiento que conduce hacia la obtención de una decisión *distinta* de aquella que podría estimarse como la mejor si se considerasen todos los aspectos relevantes del caso en cuestión (*all things considered*). Para ello, por supuesto, precisa, descriptiva y normativamente, la noción de fuente con autoridad, generalidad del derecho y formalidad legal.

Luego, Schauer prosigue con la reconstrucción de los diferentes argumentos que son aceptados en la práctica como parte del razonamiento legal y que si bien no resultan exclusivos de la argumentación jurídica, sí se presentan como significativos “porcentualmente”. Ello no sólo con el objetivo expreso de contribuir mediante ejemplificaciones a la explicitación del concepto de razonamiento legal, sino también para favorecer la introducción del estudiantado en los principales debates de metodología o argumentación jurídica relacionados con la adjudicación de las reglas (Cap. II), la aplicación de precedentes (Caps. III y VI), el uso de las analogías (Cap. V), la interpretación de leyes y estatutos (Cap. VIII), el papel de los razonamientos (Cap. IX) y pautas genéricas (Cap. X) surgidas de los votos judiciales mayoritarios o en disidencia y, por último, de la argumentación basada en la prueba de los hechos (Cap. XI) y presunciones procedimentales respecto a ella (Cap. XII).

Por supuesto, en todo ese recorrido, Schauer no soslaya ingresar en algunas cuestiones filosóficas fundamentales: como, por ejemplo, el papel de la autoridad en el concepto del derecho (Cap. IV), los fundamentos políticos y características definitorias del *Common Law* (Cap. VI) y las críticas provenientes desde el realismo jurídico y su escepticismo ante las normas o la justificación basada en ellas (Cap. VII).

El libro es, sin lugar a dudas, un importante aporte, puesto que no sólo aborda cuestiones relevantes para la filosofía y teoría del derecho con notable precisión sino que, además, se presenta como una obra introductoria provechosa para la enseñanza y el aprendizaje en la utilización de ciertos argumentos jurídicos a efectos de su aplicación dogmática. En este sentido, la claridad analítica del autor y la destacable traducción hacen del libro una obra de ágil lectura y fácil comprensión. Quizá, si tuviéramos que esbozar una crítica al mismo, podríamos señalar que la obra no toma en cuenta la importante discusión que existe, tanto en el ámbito del derecho continental como en el anglosajón, en torno a la racionalidad y estructura del argumento basado en la ponderación de los principios jurídicos. En este sentido, entendemos que el notable trabajo de Schauer debería ser complementado en cualquier curso o investigación que refiera a la reconstrucción de los argumen-

tos aceptados como válidos en la práctica jurídica, a través del agregado de la muy contemporánea discusión suscitada con motivo de la teoría de los principios de R. Dworkin y la teoría ponderativa de R. Alexy.³

Fecha de recepción: 4-4-2014.

Fecha de aceptación: 17-6-2014.

³ Para ello, puede utilizarse un trabajo del propio Schauer. Véase: SCHAUER, Frederick, "Ponderación, subsunción y el rol restringente del texto jurídico", en BEADE, Gustavo y Laura CLÉRICO (eds.), *Desafíos a la ponderación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2011, trad. por Santiago Roldán, pp. 51-78. Véase también: ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008, trad. por Carlos Bernal Pulido; ALENIKOFF, T. Alexander, "Constitutional Law in the Age of Balancing", en *The Yale Law Journal*, vol. 96, nro. 5, April 1987, pp. 943-1005; BERNAL PULIDO, Carlos, "The rationality of Balancing", ARSP, Verlag, vol. 92, nro. 2, 2006, ps. 195-208; CLÉRICO, Laura, "About the rationality of legal solutions. The case of proportionality", en *Simposio Internacional de Filosofía del Derecho "Racionalidad en el Derecho"*, Universidad de Buenos Aires, 5, 6 y 7 de mayo de 2014.

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

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE,
EN EL MES DE DICIEMBRE DE 2014