

ISSN 1667-4154

Academia

Año 21 - número 42 - segundo semestre - 2023

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff; directora editorial; Departamento de Derecho Penal e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Laura Clérico; directora editorial; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Gonzalo Alvarez; director editorial; Universidad Nacional de la Defensa; Argentina

Nancy Cardinaux; Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas; Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Martín Böhmer; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés; Argentina

Laurence Burgogue Larsen; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de la Sorbona Paris I; Francia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Sebastián Scioscioli, secretario de redacción; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Matías Manelli, colaborador; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Samanta Delas, colaboradora; Universidad de Buenos Aires; Argentina

EVALUADORES 2023

Luciana Aguirre; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Gonzalo Ana Dobratinich; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Érika Bauger; Universidad Nacional de La Plata; Argentina

Natalia Bórquez; Universidad de las Américas; Chile

Valeria Dobrotinich; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Julieta Duedra; Universidad Nacional de La Plata; Argentina

Déborah González Área; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Mauro Leturia; Universidad Nacional de La Plata; Argentina

Jorge Roggero; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Jimena Sáenz; Universidad Nacional de La Plata; Argentina

Mayra Scaramutti; Universidad Nacional de La Plata; Argentina

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

DECANO

Leandro Vergara

VICEDECANA

Silvia Nonna

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Mary Beloff / Juan Pablo Mas Velez / Marcela Basterra / Gonzalo Álvarez
Graciela Medina / Daniel Roque Vítolo / Leila Devia / Alejandro Alagia

Consejeros Suplentes

Adelina Loianno / Marcelo Gebhardt / Silvia Nonna / Juan Pablo Mugnolo
Nancy Cardinaux / Alfredo Vítolo / María Blanca Noodt Taquela / Claudio Martiniuk

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Raúl M. Alfonsín / Silvia Bianco / Fabián Leonardi / Martín Río

Consejeros Suplentes

Elisa Romano / Enrique Rodríguez Chiantore / Silvia A. Bordón / Romina Nieto Coronel

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Mateo Agustín Pedroni / Luciana Gallardo
Sebastián Fernández Jaichenco / Juan Martín Sala

Consejeros Suplentes

Micaela Castañeda / Joaquín Santos / Trinidad Acuña Bianchi
Lucien Rocío Palacios Gava

Representante No Docente

Lorena Castaño

SECRETARIOS

Secretario Académico: Lucas G. Bettendorff

Secretario de Administración: Carlos A. Bedini

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

Secretaria de Investigación: Luciana Scotti

Secretaria de Coordinación y Relaciones Institucionales: Marta Vigevano

Secretaria de Relaciones Institucionales: Carmen Virginia Badino Varela

Secretaria de Vinculación Estudiantil: Andrea Cristina Luciana Carreras Lobo

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Luis R. J. Sáenz

Secretaria: Stefania Brenda Vujovich

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2015
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
TEL.: (+54-11) 4809-5668

CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

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

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

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Presentación

Academia, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, apareció en el otoño de 2003. Es la primera revista jurídica publicada en idiomas español y portugués dedicada exclusivamente a la enseñanza y aprendizaje del Derecho.

La revista tiene como finalidad abrir un espacio para la producción, la difusión y el debate de trabajos y estudios vinculados con los contenidos y las metodologías de la enseñanza del derecho y disciplinas afines. Promueve asimismo la reflexión crítica acerca de prácticas y experiencias docentes que tienen lugar en los diversos ámbitos académicos y profesionales relacionados con el saber jurídico. Por último, recoge reseñas bibliográficas en estas temáticas, tanto de autores e instituciones nacionales como extranjeras.

Academia cumple con los estándares de indexación y criterios de calidad exigidos por las principales bases de datos de consulta y referencia. Su periodicidad es semestral y las contribuciones están sujetas a un sistema de referato (por pares ciegos o doble ciego). Cuenta además con un Consejo Editorial integrado por profesores de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades nacionales y del exterior. Las bases de datos e índices de calidad de las que *Academia* forma parte pueden ser consultadas en su sitio web www.derecho.uba.ar/publicaciones.

Presentation

Academia, published by the Publications Department of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires, appeared in the autumn of 2003. It is the first legal journal in Spanish and Portuguese exclusively devoted to the teaching and learning of law.

The journal aims to open a space for the production, dissemination, and debate of works and studies related to the contents and methodologies of the teaching of law and related disciplines. It also promotes critical reflection on teaching practices and experiences that take place in various academic and professional fields related to legal knowledge. Finally, it includes bibliographical reviews on these subjects, both by national and foreign authors and institutions.

Academia meets the indexing standards and quality criteria required by the main reference databases. It is published every six months, and contributions are subject to a peer-review system (blind or double-blind). It also has an Editorial Board, made up of professors from the University of Buenos Aires and other national and international universities. The databases and quality indexes of which *Academia* is a member can be consulted on its website www.derecho.uba.ar/publicaciones.

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 21, número 42, 2023, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

- Fundamentos jurídicos de la educación en derechos humanos 15-34
Alan VOGELFANGER y María Eugenia LEDZWA
- Evolución y desafíos en la enseñanza de la práctica jurídica desde la fundación de las Universidades: análisis a la luz de la Ley de Educación Superior 35-65
Julia Leonor BRUZZONE
- Descifrar el código para redactar fundamentos jurídicos: de IRAC a CRARC y sus combinaciones intermedias 67-80
Gerald LEBOVITS

Estudios e investigaciones

- La curricularización de la investigación científica en las carreras de abogacía. Su estudio en las tres Universidades de la ciudad de La Plata 83-106
Ricardo Sebastián PIANA

Misceláneas

- 20 años de *Academia*: los aportes del Profesorado en Ciencias Jurídicas 109-122
Roald DEVETAC

Bibliográficas

- Reseña bibliográfica: *La educación ciudadana fragmentada: el Derecho en la enseñanza obligatoria*, de Nancy Cardinaux, Samanta Delas, Matías Manelli y Guillermo Ramón Ruiz 125-128
María Consuelo RUIZ

INDEX

Academia. Law Teaching Journal
Year 21, number 42, 2023, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Articles

- Legal Basis for Human Rights Education 15-34
Alan VOGELFANGER y María Eugenia LEDZWA
- Evolution and challenges in teaching legal
practice since the founding of universities:
analysis in light of the Higher Education Law 35-65
Julia LEONOR BRUZZONE
- Cracking the code to writing legal arguments:
From IRAC to CRARC to combinations in between 67-80
Gerald LEBOVITS

Studies and research

- The curricularization of scientific research in law careers.
Its study in the three Universities at the city of La Plata 83-106
Ricardo Sebastián PIANA

Miscellany

- Twenty years of *Academia*: The contributions from
The Legal Sciences Teacher Training Program 109-122
Roald DEVETAC

Book Review

- Bibliographic review: *La educación ciudadana fragmentada:
el Derecho en la enseñanza obligatoria*, by Nancy Cardinaux,
Samanta Delas, Matías Manelli y Guillermo Ramón Ruiz 125-128
María Consuelo RUIZ

Artículos

Fundamentos jurídicos de la educación en derechos humanos

ALAN VOGELFANGER* y MARÍA EUGENIA LEDZWA**

RESUMEN

El objetivo de este artículo es ofrecer a la comunidad educativa de la Ciudad de Buenos Aires en general, y a maestros, maestras, profesores y profesoras, en particular, una justificación desde el punto de vista legal para educar en derechos humanos. No todas las personas involucradas en los procesos educativos parecen estar ciento por ciento conscientes de su obligación de educar en derechos humanos. Entonces, por un lado, recopilar leyes internacionales, regionales, nacionales y subnacionales que reconocen el derecho a recibir una educación en derechos humanos (y consecuentemente, la obligación del Estado de asegurarse de que la población la reciba) es una manera de concientizar sobre este punto tan importante. Sin embargo, por otro lado, se advierte una cuestión más apremiante: independientemente del reconocimiento legal, hay docentes que cuando educan en derechos humanos sienten que se están desviando de sus tareas y tienen miedo de sufrir cuestionamientos o represalias por parte de las autoridades o de las familias. Es decir, en lugar de considerar a la educación en derechos humanos como un pilar de su trabajo, hay quienes piensan que están haciendo algo incorrecto. Como respuesta, esta compilación de instrumentos debería servir como una herramienta para que maestros, maestras, profesores y profesoras puedan

* Abogado, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Estudios Legales Internacionales, con especialización en Derechos Humanos, American University, Washington College of Law. Docente de “Derechos Humanos y Garantías” y “Derecho Internacional de los Derechos Humanos”. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: avogelfanger@gmail.com.

** Abogada y traductora pública, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: maria.ledzwa@gmail.com.

justificar y explicar por qué educan en derechos humanos, y para que se sientan con el respaldo de la ley: no solo no están haciendo algo mal ni desviándose de sus tareas cuando educan en derechos humanos, sino que, por el contrario, están haciendo lo que tienen que hacer.

PALABRAS CLAVE

Educación en derechos humanos - Maestros/as - Profesores/as - Derechos humanos - Educación.

Legal Basis for Human Rights Education

ABSTRACT

The goal of this paper is to provide the Buenos Aires' educational community in general, and teachers in particular, with a legal justification to educate in human rights. Not every person involved in education is truly aware of their obligation to educate in human rights. Consequently, gathering international, regional, national and sub-national laws recognizing this right to receive human rights education (and, thus, affirming the State's obligation to ensure every person receives it) is a way of raising awareness about this crucial issue. Additionally, one can even find teachers that are afraid to educate in human rights because they feel they are deviating from their jobs, and that families or school authorities could reprehend them. So, not only many persons do not know about their obligation to educate about human rights, but also some people think that when they do it, they are doing something they are not supposed to, or that they are moving away from their duties. Instead of considering human rights education as a pillar of their jobs, some teachers feel they might be doing something wrong. Therefore, this compilation of instruments should serve as a tool for teachers to justify and explain why they are educating in human rights, so they feel that the law is on their side, and that there are legal foundations for what they are doing: it's not that they are doing something wrong or deviating from their duties, on the contrary, they are actually doing what they are supposed to do.

KEYWORDS

Human rights education - Teachers - Human rights - Education.

I. INTRODUCCIÓN

El disparador de este artículo¹ fue una conversación con una maestra y estudiante de profesorado de inglés en la Ciudad de Buenos Aires, en 2021. En un momento de la charla, que giraba alrededor de la educación en derechos humanos, contó la maestra: “en general me agarra la duda entre trabajar el tema y correr el riesgo de que después me digan algo, o simplemente tirar algún concepto al pasar, y el que lo agarra lo agarra...” Al profundizar, habló explícitamente de la posibilidad de que “te reten por desviarte”. Y este cuestionamiento no necesariamente venía de las autoridades de la escuela, sino también de las familias: “los padres y las madres tienen bastante poder en la escuela y controlan mucho”, explicó.

En otras conversaciones realizadas con docentes, autoridades de profesorado, y funcionarios y funcionarias del gobierno local se advirtió cierto desconocimiento general sobre la obligatoriedad de educar en derechos humanos. Incluso, hubo personas vinculadas a la formación de docentes que explícitamente dijeron frases como: “no estoy al tanto de normativa que establezca que estos temas de derechos humanos tengan que enseñarse” o “no es obligatorio, y no está toda la sociedad de acuerdo en que hay que enseñar derechos humanos”. Más allá de la preocupación que puede generar esta situación, el comentario de la estudiante de profesorado de inglés parece llevar el problema a otro nivel: ya no solo hablamos de que la comunidad educativa no está ciento por ciento consciente de su obligación de educar en derechos humanos, sino que, además, parte de quienes lo hacen, tienen miedo, o sienten que están haciendo algo incorrecto, que se están desviando de sus tareas, o que pueden sufrir cuestionamientos y castigos. Es decir, en lugar de considerar a la educación en derechos humanos como un pilar de su trabajo, hay quienes piensan que quizás están haciendo algo mal.

¹ Este artículo fue redactado en el marco del proyecto de investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires DECYT 2236, “Educación en derechos humanos y en desarrollo sostenible: avances, desafíos y oportunidades”, dirigido por Marta Vigevano y Alan Vogelfanger.

Este punto del temor a posibles consecuencias no es un asunto aislado, y el caso de la ESI ofrece un claro ejemplo (la ESI está incluida dentro de la educación en derechos humanos, aunque la educación en derechos humanos es más amplia que la ESI). En un estudio del Ministerio de Educación (2015), se indicó que el temor a las familias era una de las principales resistencias a impartir esta clase de contenidos: “se percibe como ‘amenaza’ la posible crítica de los padres y madres en caso de que la escuela ofrezca perspectivas que las familias no comparten” (p. 18). “Al otro día de dar ESI tenés a todas las familias enojadas en la puerta de la escuela”, refiere Lavari (2023). Moragade y otras autoras también señalaron que el miedo a los padres es una barrera para docentes que quieren dar este tipo de temas (Moragade *et al.*, 2011). Un ejemplo también puede encontrarse en la campaña “No autorizo” que menciona Faur (2020), desde donde se argumenta que la enseñanza de la ESI es ilegal, y que difunde una carta modelo invitando a las familias a que la completen y la manden a la escuela para retirar de las aulas a sus hijos e hijas cuando brinden educación sexual. De hecho, hay quienes sostienen que este temor también escala a nivel institucional, y que implica la propuesta contraria: hay escuelas que piden autorización por escrito a las familias para dar ESI por miedo a que se eleven quejas a sus superiores (Santos, 2007). Sin dudas, este enfoque no promueve el respeto y la garantía por el derecho humano a recibir esta clase de educación.

Como aporte para revertir esta situación, el objetivo de este artículo es ofrecer a la comunidad educativa de la Ciudad de Buenos Aires en general, y a maestros, maestras, profesores y profesoras, en particular, una justificación desde el punto de vista legal para educar en derechos humanos. Para eso, en el Anexo 1 hay una recopilación de leyes internacionales, regionales, nacionales y subnacionales que reconocen el derecho a recibir una educación en derechos humanos (y consecuentemente, la obligación del Estado de asegurarse de que la población la reciba). Esto debería contribuir a una mayor concientización sobre este punto tan importante, y como herramienta para que maestros, maestras, profesores, profesoras, y autoridades de escuelas puedan justificar y explicar por qué educan en derechos humanos. Este respaldo de la ley refuerza que los y las docentes no sólo no están haciendo algo mal ni desviándose de sus tareas cuando educan en derechos humanos, sino que, por el

contrario, están haciendo lo que tienen que hacer. Pero además de avalar a los y las docentes, la recopilación normativa reafirma la existencia de un deber por parte del Estado, quien voluntariamente asumió compromisos para asegurar que las personas bajo su jurisdicción reciban esta clase de educación. Para eso, por supuesto, es imperioso que el cuerpo docente esté formado, preparado y respaldado para ejercer la tarea.

II. A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Tomaremos la definición de educación en derechos humanos brindada por la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* en la resolución 16/2011, adoptada por la Asamblea General (2011). Allí se establece que la educación en derechos humanos está compuesta por actividades de formación, información, sensibilización y aprendizaje, que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de los derechos humanos, contribuyendo a la prevención de los abusos y sus violaciones, y a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. Además, agrega que la educación en materia de derechos humanos engloba: a) La educación *sobre* los derechos humanos (normas, principios, valores, mecanismos de protección); b) la educación *por medio de* los derechos humanos (aprender y enseñar respetando los derechos de educadores y de los educandos), y c) la educación *para* los derechos humanos (facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás). Estas tres dimensiones de la educación en derechos humanos deben estar siempre presentes.

Como explicó hace ya varios años el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999), la educación es un derecho humano por sí mismo, pero también es un elemento indispensable que permite realizar otros derechos humanos. En particular, la educación en derechos humanos cumple una función esencial, transformadora y de empoderamiento. Busca impulsar cambios individuales y colectivos, modificar valores, actitudes y comportamientos, y promover el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la convivencia, siempre con el objetivo final de mejorar la calidad de vida de las personas, garantizar su dignidad, y

alcanzar una sociedad más justa. En términos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2004), la educación en derechos humanos “constituye una medida fundamental, probablemente la más importante, para establecer una cultura de reconocimiento y respeto de los derechos, de tolerancia de la diversidad, de promoción de la equidad y de ejercicio de la ciudadanía” (p. 7).

Ahora bien, existe un amplio consenso doctrinario a la hora de considerar que el contenido y el enfoque de los derechos humanos deben estar incluidos de manera transversal en todas las materias y en todos los niveles, y no solamente como una materia, un curso o un taller particular aislado (IIDH, 2013; Ronconi, 2017; Medici, 2018). Por eso es tan importante que la comunidad educativa entera esté al tanto de estas cuestiones, y no solamente quienes enseñan ciencias sociales, educación cívica, formación ética y ciudadana, o materias similares. Todo el personal docente tiene una responsabilidad esencial de transmisión de valores y debe proporcionar una educación comprometida con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y la democracia, la erradicación de la pobreza y la discriminación, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural (ACNUDH y UNESCO, 2012).

Para que esto sea posible, quienes están frente a las aulas deben estar no solamente adecuadamente respaldados y respaldadas, sino también contar con una capacitación apropiada. Es decir, contar con programas de formación docente es fundamental para que se proporcione a los/las educadores/as los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar en derechos humanos. De hecho, como destacan Magendzo y Toledo-Jofré (2015), “el profesorado debe estar capacitado para enfrentar posibles dificultades y resistencias que se presentan en las instituciones educacionales, su personal directivo y padres y madres de familia cuando se enseñan ‘temas controversiales’” (p. 13).

Por último, como ya se ha señalado previamente en otra oportunidad (Vogelfanger, 2020), parece necesario aclarar algunos puntos con respecto a una posible desconfianza que pudiera despertar la educación en derechos humanos; por ejemplo, enseñar derechos humanos no es *bajar línea*: la verdadera enseñanza en derechos humanos propone un pensamiento crítico propio, que es algo muy diferente a tratar de imponer un pensamiento particular. De hecho, como afirman Alliaud y Vezub (2012),

para un amplio porcentaje de docentes, formar ciudadanos críticos, responsables y pensantes es la meta principal de la escuela. Y enseñar derechos humanos no es solamente tocar temas de dictaduras, guerras, gobiernos militares y memoria, verdad y justicia (que seguramente deben ser una parte del contenido), sino que también es necesario incluir temas de igualdad y no discriminación, educación sexual integral, derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, etcétera.

En síntesis, la educación en derechos humanos pretende sembrar una semilla para que se piense que el mundo puede –y debe– ser de otra manera, brindando incluso herramientas para que eso suceda. Desde ya, no alcanzará sólo con la educación en derechos humanos para lograr todo esto; sin dudas, es necesario complementarla con otros métodos, herramientas y disciplinas, pero definitivamente es un esfuerzo hacia la dirección correcta, un derecho para todas las personas y una obligación para el Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, Andrea y Lea VEZUB, “El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos”, en *Revista Diálogo Educativo*, vol. 12, nro. 37, 2012.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Segunda Etapa: Plan de acción*, HR/PUB/12/3, 2012, Nueva York y Ginebra, ONU.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observaciones generales 13: El derecho a la educación*, E/C.12/1999/10, 1999, Ginebra, ONU.
- FAUR, Eleonor, “Educación sexual integral e ‘ideología de género’ en la Argentina”, en *LASA Forum*, vol. 51, nro. 2, 2020, pp. 57-61.
- FAUR, Eleonor, Mónica GOGNA y Georgina BINSTOCK, *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas*, San José de Costa Rica, 2013.
- *III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Desarrollo en la formación de educadores*, San José de Costa Rica, 2013.

- LAVARI, Mariana, “¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina?”, en *Espacios en blanco. Serie Investigaciones*, vol. 2, nro. 33, 2023.
- MAGENDZO, Abraham y María Isabel TOLEDO-JOFRE, “Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia”, en *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, nro. 3, 2015, pp. 1-16.
- MEDICI, Alejandro, “Articulación de docencia-investigación-extensión para una práctica pedagógica crítica en la enseñanza de los Derechos Humanos”, en *Revista Derechos en Acción*, vol. 7, nro. 7, 2018, pp. 126-145.
- MORGADE, Graciela, Gabriela RAMOS, Cecilia ROMÁN y Susana ZATTARA, “Visiones de directivos/as y docentes”, en MORGADE, G. (coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía, 2011.
- Naciones Unidas, Asamblea General, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, A/HRC/RES/16/1, 2011.
- RONCONI, Liliana, “La enseñanza en derechos humanos en las Facultades de Derecho en Argentina: desafíos pendientes”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 4, nro. 1, 2017, pp. 5-37.
- SANTOS, Hilda, *Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad, 2007.
- VOGELFANGER, Alan, “La formación en derechos humanos y desarrollo sostenible como educación liberadora”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, nro. 48, 2020, pp. 151-166.

*Anexo 1: Tabla sobre normativa relativa
 a Educación en Derechos Humanos*

Instrumentos Internacionales (destacados propios)²	
Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)*	
Artículo 26	1. Toda persona tiene <i>derecho a la educación...</i> 2. La <i>educación tendrá por objeto</i> el pleno desarrollo de la personalidad humana y <i>el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos</i> y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

² Aquellos instrumentos con * tienen jerarquía constitucional en la República Argentina.

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948)*	
Artículo 12	Toda persona tiene <i>derecho a la educación</i> , la que debe estar <i>inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas</i> .
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976)*	
Artículo 13	1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el <i>derecho de toda persona a la educación</i> . Convienen en que <i>la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales</i> . Convienen asimismo en que <i>la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos</i> .
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1969)*	
Artículo 7º	Los Estados partes se comprometen a <i>tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos</i> .
Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1981)*	
Artículo 10	Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para <i>eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (...) c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza...</i>

Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*	
Artículo 29	1. Los Estados Partes convienen en que <i>la educación del niño deberá estar encaminada a (...)</i> b) <i>Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;</i> c) <i>Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;</i> d) <i>Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;</i> e) <i>Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.</i>
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008)*	
Artículo 8º	Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para (...) 2.b) <i>Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.</i>
Artículo 24	1. (...) los Estados Partes <i>asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:</i> a) <i>Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.</i>
Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe, más conocido como “Acuerdo de Escazú” (2018)	
Artículo 10	2. Cada Parte, con arreglo a sus capacidades, podrá tomar, entre otras, las siguientes medidas: (...) d) <i>promover la educación, la capacitación y la sensibilización en temas ambientales (...) para estudiantes en todos los niveles educacionales.</i>
Acuerdo de París (2016)	
Artículo 12	Las Partes deberán <i>cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación, la formación, la sensibilización y participación del público y el acceso público a la información sobre el cambio climático.</i>

Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados (2002)	
Artículo 9º	<p>2. Los Estados Partes <i>promoverán la sensibilización del público en general, incluidos los niños, mediante la información por todos los medios apropiados y la educación y adiestramiento acerca de las medidas preventivas y los efectos perjudiciales de los delitos a que se refiere el presente Protocolo.</i> Al cumplir las obligaciones que les impone este artículo, los Estados Partes alentarán la participación de la comunidad y, en particular, de los niños y de los niños víctimas, en tales programas de información, educación y adiestramiento, incluso en el plano internacional.</p>
Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (2001)	
Artículo 3º	<p>Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados parte se comprometen a:</p> <p>1. <i>Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se enumeran a continuación, sin que la lista sea taxativa:</i></p> <p>a) <i>Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración;</i> (...)</p> <p>2. <i>Trabajar prioritariamente en las siguientes áreas:</i></p> <p>c) <i>La sensibilización de la población, a través de campañas de educación encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho de las personas a ser iguales, propiciando de esta forma el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad.</i></p>

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o “Protocolo San Salvador” (1999)	
Artículo 13	<p>1. Toda persona tiene derecho a la educación.</p> <p>2. Los Estados Partes en el presente Protocolo convienen en que <i>la educación</i> deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y <i>deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz.</i> Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.</p>
Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1994)	
Artículo 4º	<p>1. Todas las Partes (...) deberán: (...) i) <i>Promover y apoyar con su cooperación la educación, la capacitación y la sensibilización del público respecto del cambio climático.</i></p>
Artículo 6º	<p>Las Partes: a) Promoverán y facilitarán (...) i) <i>La elaboración y aplicación de programas de educación y sensibilización del público sobre el cambio climático y sus efectos (...);</i> b) Cooperarán (...) y promoverán: i) <i>La preparación y el intercambio de material educativo y material destinado a sensibilizar al público sobre el cambio climático y sus efectos,</i> y ii) <i>La elaboración y aplicación de programas de educación y formación, incluido el fortalecimiento de las instituciones nacionales y el intercambio o la adscripción de personal encargado de formar expertos en esta esfera.</i></p>
Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer o “Convención Belem do Pará” (1996)	
Artículo 6º	<p>El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros (...) b. <i>el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación.</i></p>

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)	
Artículo 5°	1. Los Estados Partes en la presente Convención convienen: a. En que <i>la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos</i> y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos.
Carta de la Organización de los Estados Americanos (1948)	
Artículo 3°	Los Estados americanos reafirman los siguientes principios: (...) n) <i>La educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz.</i>
Instrumentos nacionales (destacados propios)	
Constitución Nacional de la República Argentina	
Artículo 41	Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo (...). <i>Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales.</i>
Ley de creación del plan federal de capacitación sobre derechos de niñas, niños y adolescentes (ley 27.709 o Ley Lucio)	
Artículo 1°	La presente ley tiene por objeto crear el <i>Plan Federal de Capacitación</i> de carácter continuo, permanente y obligatorio, en <i>derechos de los niñas, niños y adolescentes.</i>
Artículo 6°	La autoridad de aplicación debe <i>elaborar los contenidos del Plan Federal de Capacitación</i> , en el plazo de seis (6) meses desde su publicación en el boletín oficial de la presente ley, en articulación con el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF)...

Artículo 7°	Cada organismo o ente sujeto a lo establecido en el artículo 2° puede optar por <i>elaborar su temario o programa de capacitación, e implementarlos una vez que la autoridad de aplicación haya homologado los contenidos mínimos y su calidad</i> . A tales efectos, la autoridad de aplicación podrá proponer modificaciones y sugerencias para su mayor efectividad.
Artículo 8°	La autoridad de aplicación <i>implementará campañas de concientización cuya finalidad sea la promoción y defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes y el buen trato en la vida cotidiana</i> . Las campañas deberán tener difusión en los medios de comunicación nacionales, provinciales y entidades públicas nacionales, como así también en distintas plataformas de redes sociales. La autoridad de aplicación deberá <i>generar materiales didácticos, de promoción e información vinculadas a la promoción y efectivo goce de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en los distintos ámbitos comunitarios, educativos y familiares</i> .
Ley de Educación Ambiental Integral (Ley 27.621)	
Artículo 2°	A los efectos de la presente ley, se establecen las siguientes definiciones: Educación Ambiental Integral (EAI): es un <i>proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural</i> . Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común.
Artículo 3°	La educación ambiental, como <i>proceso permanente, integral y transversal</i> , ha de estar fundamentada en los siguientes principios: (...)

Artículo 3°	<p>f) Participación y formación ciudadana: debe <i>promover el desarrollo de procesos educativos integrales</i> que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental, en la cual los <i>distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan en una conciencia regional y local de las problemáticas ambientales, y permitan fomentar la participación ciudadana, la comunicación y el acceso a la información ambiental</i>, promoviendo acciones de carácter global, aplicadas a la situación local; (...)</p> <p>i) Educación en valores: debe estar fundada en una ética educacional que permita a quien propicia el aprendizaje y a quien lo recibe, la <i>construcción de un pensamiento basado en valores de cuidado y justicia</i>.</p>
Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado (Ley 27.499)	
Artículo 1°	Establécese la <i>capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública</i> en todos sus niveles y jerarquías en los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación.
Artículo 4°	<p>Las máximas autoridades de los organismos referidos en el artículo 1°, con la colaboración de sus áreas, programas u oficinas de género si estuvieren en funcionamiento, y las organizaciones sindicales correspondientes, son <i>responsables de garantizar la implementación de las capacitaciones</i> que comenzarán a impartirse dentro del año de la entrada en vigencia de la presente ley.</p> <p>Para tal fin, los organismos públicos podrán realizar <i>adaptaciones de materiales y/o programas, o desarrollar uno propio, debiendo regirse por la normativa, recomendaciones y otras disposiciones que establecen al respecto los organismos de monitoreo de las convenciones vinculadas a la temática de género y violencia contra las mujeres suscriptas por el país</i>.</p>
Ley Yolanda (Ley 27.592)	
Artículo 1°	La presente ley tiene como objeto <i>garantizar la formación integral en ambiente, con perspectiva de desarrollo sostenible y con especial énfasis en cambio climático</i> para las personas que se desempeñen en la función pública.

<p>Artículo 7º</p>	<p>Las máximas autoridades de los organismos dependientes de los poderes referidos en el artículo 2º, con la colaboración de sus áreas, programas u oficinas que correspondan al área ambiental si estuvieren en funcionamiento, son responsables de garantizar la implementación de las capacitaciones, que comenzarán a impartirse dentro del año de la entrada en vigencia de la presente ley.</p> <p>Para tal fin, los organismos públicos podrán realizar <i>adaptaciones de materiales y/o programas existentes, o desarrollar uno propio, debiendo regirse por los lineamientos generales establecidos de acuerdo a los artículos 3º y 5º, así como por la normativa, recomendaciones y otras disposiciones que establecen al respecto los instrumentos internacionales vinculados a la temática de ambiente suscriptos por el país.</i> La información comprendida deberá ser clara, precisa y de base científica, y deberá ajustarse al organismo y al contexto en el que se brinde. <i>El material desarrollado por la autoridad de aplicación será de libre disponibilidad, contemplando su difusión y circulación para actividades de capacitación que quisieran replicarse en jurisdicciones públicas provinciales o municipales, así como en otros ámbitos privados de la República Argentina.</i></p>
<p align="center">Ley Nacional de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley 26.485)</p>	
<p>Artículo 10</p>	<p>El Estado nacional deberá promover y fortalecer interinstitucionalmente a las distintas jurisdicciones para la creación e implementación de servicios integrales de asistencia a las mujeres que padecen violencia y a las personas que la ejercen, debiendo garantizar:</p> <p>1. <i>Campañas de educación y capacitación orientadas a la comunidad para informar, concientizar y prevenir la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.</i></p>
<p>Artículo 11</p>	<p>El Estado nacional implementará el desarrollo de las siguientes acciones prioritarias, promoviendo su articulación y coordinación con los distintos Ministerios y Secretarías del Poder Ejecutivo nacional, jurisdicciones provinciales y municipales, universidades y organizaciones de la sociedad civil con competencia en la materia:</p>

Artículo 11	<p>(...)</p> <p>a) Articular en el marco del Consejo Federal de Educación la <i>inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género</i>, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, <i>la vigencia de los derechos humanos</i> y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos (...)</p> <p>d) <i>Promover la incorporación de la temática de la violencia contra las mujeres en las currículas terciarias y universitarias, tanto en los niveles de grado como de post grado</i>;</p> <p>e) <i>Promover la revisión y actualización de los libros de texto y materiales didácticos con la finalidad de eliminar los estereotipos de género y los criterios discriminatorios, fomentando la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones.</i></p>
Ley de Educación Nacional (Ley 26.206)	
Artículo 3°	<p><i>La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.</i></p>
Artículo 11	<p>Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: (...)</p> <p>c) <i>Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.</i></p>
Artículo 30	<p>La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos: a) <i>Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.</i></p>

Artículo 92	Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: (...) c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de <i>defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos</i> (...) d) El <i>conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes</i> (...) e) El <i>conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos</i> (...) f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos.
Ley sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150)	
Artículo 3°	Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la <i>transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral</i> (...) d) <i>Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular</i> ; e) <i>Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres</i> .
Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061)	
Artículo 15	Las niñas, niños y adolescentes tienen <i>derecho a la educación</i> pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, <i>respeto por los derechos humanos</i> , tolerancia, identidad cultural y <i>conservación del ambiente</i> .
Ley General del Ambiente (Ley 25.675)	
Artículo 2°	La política ambiental nacional deberá cumplir los siguientes objetivos: (...) h) <i>Promover cambios en los valores y conductas sociales que posibiliten el desarrollo sustentable, a través de una educación ambiental, tanto en el sistema formal como en el no formal</i> .

Artículo 14	La <i>educación ambiental</i> constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población.
Artículo 15	La <i>educación ambiental</i> constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental.
Ley de Educación Superior (Ley 24.521)	
Artículo 3º	La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, <i>consolidar el respeto al medio ambiente</i> , a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Instrumentos de alcance local (CABA) (destacados propios)	
Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	
Artículo 23	La Ciudad reconoce y garantiza un <i>sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad</i> , tendiente a un <i>desarrollo integral de la persona</i> en una sociedad justa y democrática.
Artículo 24	La Ciudad (...) Se <i>responsabiliza por la formación y perfeccionamiento de los docentes</i> para asegurar su idoneidad y garantizar su jerarquización profesional y una retribución acorde con su función social (...) <i>Contempla la perspectiva de género.</i> <i>Incorpora programas en materia de derechos humanos y educación sexual.</i>

Ley de Educación Ambiental (Ley 1687)	
Artículo 1º	Es objeto de la presente ley la <i>incorporación de la educación ambiental en el sistema educativo formal, no formal y mediante modos alternativos de comunicación y educación</i> , garantizando la promoción de la educación ambiental en todas las modalidades y niveles, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Artículo 2º	La <i>educación ambiental</i> promueve procesos orientados a la <i>construcción de valores, conocimientos y actitudes</i> que posibiliten formar capacidades que conduzcan hacia un <i>desarrollo sustentable basado en la equidad y justicia social, el respeto por la diversidad biológica y cultural</i> . La compleja naturaleza de lo ambiental requiere trabajar desde un marco de esfuerzos conjugados, y en la elaboración de consensos entre los distintos sectores sociales e institucionales integrando diversas visiones y necesidades, por lo cual se contemplan tres campos de acción: <i>la educación ambiental formal, la educación ambiental no formal y la educación ambiental informal</i> .
Ley de Educación Sexual Integral (Ley 2110)	
Artículo 4º	La Educación Sexual Integral se basa en los siguientes principios: (...) El reconocimiento y la valoración de la responsabilidad y el derecho a la intimidad como elementos indispensables en los comportamientos sexuales; el <i>respeto a la diversidad de valores en sexualidad</i> ; el <i>rechazo a toda práctica sexual coercitiva o explotadora y a todas las formas de abuso y violencia sexual</i> .
Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 114)	
Artículo 28	<i>El derecho a la educación</i> a través de los sistemas de enseñanza formal y no formal <i>comprende la construcción de valores basados en la tolerancia y el respeto por los derechos humanos, la pluralidad cultural, la diversidad, el medio ambiente, los recursos naturales y los bienes sociales</i> , preparando a los niños, niñas y adolescentes para asumir una vida responsable en una sociedad democrática.

Fecha de recepción: 14-7-2023.

Fecha de aceptación: 2-11-2023.

Evolución y desafíos en la enseñanza de la práctica jurídica desde la fundación de las Universidades: análisis a la luz de la Ley de Educación Superior

JULIA LEONOR BRUZZONE*

RESUMEN

La inclusión de la carrera de abogacía en el art. 43 de la Ley de Educación Superior fija nuevos objetivos para responder al cambio de paradigma en la enseñanza del derecho con miras al interés público que se encuentra comprometido en el ejercicio profesional.

La metodología de la enseñanza de la práctica que fuera diseñada para la formación de los abogados en las instituciones educativas, según veremos, se mantiene desde hace más de doscientos años. Se realizará un breve recorrido por los métodos de enseñanza de la práctica jurídica con miras a considerar la necesidad o no de un cambio de paradigma que responda a las nuevas exigencias para la carrera de abogacía. Conocer brevemente el origen de los métodos nos permitirá iniciar, en el futuro, un planteo acerca de si los métodos de enseñanza de la práctica resultan adecuados a la sociedad actual, su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, conflicto de valores y si son suficientes para responder a las cuestiones sociales, económicas, culturales y humanas en los tiempos que corren.

PALABRAS CLAVE

Educación superior - Formación práctica - Perfil de abogado.

* Docente titular de Práctica Procesal Externa (Universidad de San Isidro). Investigadora (USI). jlbruzzone@gmail.com.

Evolution and challenges in teaching legal practice since the founding of universities: analysis in light of the Higher Education Law

ABSTRACT

The inclusion of the university course in law in article 43 of the Higher Education Law sets new objectives to respond to the paradigm shift in the teaching of law with a view to the public interest that is committed in the professional practice.

The methodology for practice teaching that was designed for the training of lawyers in educational institutions, as we will see, has been maintained for more than two hundred years. A brief tour of the teaching methods of legal practice will be made with a view to considering the need or not for a paradigm shift that responds to the new demands for the career of law. Briefly knowing the origin of the methods will allow us to initiate, in the future, a question about whether the teaching methods of practice are appropriate to today's society, its complexity, uncertainty, instability, conflict of values and if they are sufficient to respond to social, economic, cultural and human issues in these times.

KEYWORDS

Higher education - Practical training.

I. PALABRAS PRELIMINARES

La inclusión de la carrera de abogacía en la Ley Nacional de Educación no solo refleja un reconocimiento institucional, sino que también evidencia la detección de deficiencias formativas con potenciales impactos en los derechos y bienes de los ciudadanos. En este sentido, la regulación estatal emerge como un componente crucial estableciendo controles sobre el plan de estudios, los contenidos curriculares y la formación práctica, donde los estándares mínimos son delineados por el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades.

La pregunta esencial que surge es si existe una disociación entre el enfoque de derechos y el compromiso social exigido y el efectivamente enseñado por las universidades al futuro egresado.

El art. 14 de los Principios básicos de la función de los Abogados,¹ del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, establece: “Los abogados, al proteger los derechos de sus clientes y defender la causa de la justicia, procurarán apoyar los Derechos Humanos y las libertades fundamentales reconocidos por el derecho nacional e internacional, y en todo momento actuarán con libertad y diligencia, de conformidad con la ley y las reglas y normas éticas reconocidas que rigen su profesión”.

Es preocupación de un importante sector de la docencia la revisión de los métodos de enseñanza. La mayor preocupación detectada radica en la posible existencia de tensión entre conocimientos teóricos, enseñanza de la práctica profesional y la intervención social posterior en el perfil de los operadores jurídicos.

El recorrido histórico de la formación en la práctica del derecho desde la fundación de las universidades revela que los métodos de enseñanza han desempeñado un papel fundamental en la formación de los abogados.

Por ello, conocer el nacimiento de los diferentes métodos de enseñanza sobre la base de la práctica aplicada en la carrera de abogacía por las Instituciones Educativas se entiende brindará las herramientas para, en primer lugar, verificar los cambios adoptados en respuesta a la evolución del derecho, especialmente en materia de enfoque en derechos humanos, y luego conocer si es necesario implementar algún cambio.²

¹ *Principios básicos sobre la función de los abogados*, Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Aprobado: 7-9-90. Disponible en <<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/basic-principles-role-lawyers>>.

² “El punto de vista de la sociología jurídica, que no es sino uno de los variados con que puede enfocarse al derecho, interesa no sólo en los momentos en que los rápidos cambios sociales producen una brecha entre derecho y sociedad, sino también en aquéllos en que existe un cierto ajuste entre esas normas establecidas, y las conductas efectivamente realizadas por las personas a quienes se refiere. La intuición sobre la necesaria correlación entre derecho y realidad social ha existido desde antiguo” (FUCITO, Felipe, *Cuadernos de Investigaciones*, nro. 10, *Concepción sociológica del derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1989).

Naturalmente, las reflexiones plasmadas en el presente se relacionan íntimamente con las respuestas esperadas por la Ley Nacional de Educación, y en especial con las expectativas de la sociedad hacia el Poder Judicial, los abogados y los operadores jurídicos en general.

El presente trabajo da cuenta de los métodos de la enseñanza de la práctica de derecho utilizados desde la fundación de las Universidades y de cómo éstos se siguen reproduciendo en la actualidad en las Universidades de la República Argentina.

La inserción de la valiosa perspectiva sobre el contexto histórico y las influencias en la educación jurídica de autores como Fernando Toller, Aldo Armando Cocca, Abelardo Levaggi, Luis Moisset de Espanés, Maximiliano V. J. Consolo y Ricardo Levene refuerzan la comprensión de los orígenes y las influencias que han dado forma a la carrera de abogacía desde la época colonial.

La investigación también se adentra en los Métodos en Universidades Estadounidenses, explorando la evolución impulsada por figuras como Christofer Columbus Langdell, quien introdujo el revolucionario “método de casos” en la Escuela de Derecho de Harvard.

Veremos a lo largo del desarrollo que, como se adelantó, a pesar de las transformaciones sociales y jurídicas, la formación práctica en derecho no ha experimentado cambios sustanciales, lo que destaca la relevancia de esta investigación ante el planteo sobre los desafíos inherentes al modelo de profesional del derecho que la sociedad demanda.

II. REFLEXIONES ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA JURÍDICA EN LAS UNIVERSIDADES

La observación del derecho, entendido como Fenómeno jurídico³ en su relación con las ciencias sociales, permite la utilización de las herramientas que esta última brinda, constituyéndose en el instrumento privilegiado que utilizaré como elemento superador de la tensión existente entre los conocimientos teóricos y la enseñanza de la práctica del profesional en Derecho. En efecto, se percibe, por nuestros días, un desfase

³ La reflexión a partir de la cual se estudia la enseñanza del Derecho como fenómeno jurídico permite abordar éste desde la realidad social que lo integra como punto de partida para su comprensión.

entre la práctica jurídica y social de una parte, y el pensamiento y las influencias intelectuales dominantes en el ámbito de la teoría y la dogmática jurídica por la otra.

La decisión de la inclusión de la carrera de abogacía en el art. 43 de la Ley Nacional de Educación 24.521 revela que se han detectado factores que vislumbran “la deficiente formación de los abogados”.⁴ La consecuencia que se ha pretendido evitar al decidir tal inclusión y según los considerandos de la resolución 3246/2015 del Ministerio de Educación de la Nación (publicada en el B. O. del 29-2-2016) ha sido el riesgo en que se colocaría a los derechos y bienes de los habitantes, comprometiéndose de tal modo el interés público general.⁵

La referida inclusión en el art. 43 entre las profesiones reguladas por el Estado la someterá al control de las condiciones de su dictado, tales como plan de estudio, contenidos curriculares básicos, carga horaria, cantidad e intensidad de la formación práctica. En efecto, como consecuencia, el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con el Consejo de Universidades ha determinado los estándares mínimos para el dictado de la carrera de Abogacía en el año 2017 (resolución ME 3401/2017, B. O. 13-9-2017).

Este paradigma impuesto revela una revisión acerca del perfil de profesional del derecho que egresa de las facultades en cuanto al “aprendizaje con enfoque de derechos” entendido como marco conceptual que

⁴ “Que el título de abogado configura un caso típico de los previstos en el artículo antes mencionado de la Ley de Educación Superior, en tanto, resulta claro que la deficiente formación de los abogados compromete el interés público poniendo en riesgo de modo directo los derechos y los bienes de los habitantes”. Ministerio de Educación, Resolución 3246/2015.

⁵ Resolución 3246/2015, Ministerio de Educación (publicada en el B. O. del 29-2-2016): “...Considerando: Que el artículo 43 de la citada Ley establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deben tener en cuenta –además de la carga horaria mínima a que refiere el artículo 42 de la misma norma– los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Que el título de abogado configura un caso típico de los previstos en el artículo antes mencionado de la Ley de Educación Superior, en tanto, resulta claro que la deficiente formación de los abogados compromete el interés público poniendo en riesgo de modo directo los derechos y los bienes de los habitantes”.

brindan los derechos humanos legitimados por la comunidad internacional (sistema coherente de principios y pautas aplicables en las políticas de desarrollo). Este nuevo perfil debería ser pensado en la actualidad como un programa que pueda guiar u orientar las políticas públicas del Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas.

En el aula universitaria se siguen enseñando las diferentes materias que componen el programa académico como ramas diferenciadas del derecho, olvidando, posiblemente, que “frente al caso”, ante un conflicto o problema de la vida determinado, las respuestas ya no podrán encontrarse exclusivamente en los códigos, en leyes especiales u otros cuerpos normativos que lo capten específicamente, sino que la aplicación e interpretación del derecho exigirá una mirada más amplia y compleja que incluya reglas pertenecientes a otros microsistemas y a principios y valores jurídicos extraídos del bloque de constitucionalidad.⁶

Esta reflexión tiene en cuenta que vivimos tiempos en los que la sociedad reclama, no ya una organización política o de Gobierno o solamente de seguridad jurídica, sino que aparecen nuevas exigencias, tales como la jerarquía de los tratados internacionales, la obligación que recae en los jueces sobre el control de constitucionalidad, de convencionalidad y también de la responsabilidad que recae sobre el Estado argentino frente a los medidores de progreso internacional en cuestiones relacionadas con los Derechos Humanos, como también en materia de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, entre muchos otros que constituyen elementos que no pueden estar alejados de la formación de los futuros profesionales del derecho.⁷

Nos planteamos, entonces, si la metodología de la enseñanza de la práctica diseñada para la formación de los abogados en las Instituciones

⁶ DEPETRIS, Carlos Emilio, *Hacia un cambio en la práctica jurídica: Notas sobre el Capítulo 1 del Título preliminar del Código Civil y Comercial*, SAIJ, Buenos Aires, 1-6-2015, DACF1 50652. Disponible en <<http://www.saij.gob.ar/carlos-emilio-depetris-hacia-cambio-practica-juridica-notas-sobre-capitulo-1-titulo-preliminar-codigo-civil-comercial-dacf1-50652-2015-06-01/123456789-0abc-defg2560-51fcanirtcod>> [Consulta: 12-4-2023].

⁷ BRUZZONE, Julia Leonor, “Nuevo paradigma en el perfil del profesional de la abogacía conforme la ley nacional de educación superior”, en *Documentos de Investigación*, nro. 6, Año II, Universidad de San Isidro, agosto 2022. Disponible en <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Documento%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Bruzzone.pdf>> [Consulta: 30-5-2023].

Educativas requiere de cambios para su consolidación como herramienta necesaria para concientizar sobre la trascendencia de la formación del abogado para la intervención social posterior que la sociedad espera del Poder Judicial y de los operadores jurídicos en general.

En este sentido resulta relevante retomar el aporte que han efectuado autores que se han ocupado de reflexionar en cuanto a la prevalencia de esquemas basados en el mero acopio de información y en la memorización acrítica de normas legales, así como sobre la efectividad del “entrenamiento” a los estudiantes para que adquieran destrezas, habilidades y competencias para razonar y resolver problemas jurídicos.

Sostiene Cicero (2017) que:

Todas estas situaciones interpelan a la docencia universitaria a examinar sus prácticas y a reconsiderar los métodos pedagógicos empleados en aras de lograr titulaciones académicas de calidad, relevantes para la sociedad y con niveles de excelencia. Existe a nivel mundial una preocupación en este sentido y ello ha llevado a generar dentro del ámbito universitario intensas reflexiones no solo acerca de las trayectorias de aprendizaje de los alumnos, sino incluso acerca del perfil de los títulos y de los programas de estudios.⁸

En el marco del planteo efectuado y conforme los objetivos planteados como cambio de paradigma para la enseñanza de la práctica del derecho que responda al interés público que pretende el art. 43 de la Ley de Educación Superior surgen interrogantes, cuyas respuestas podrían resultar un aporte a las exigencias planteadas en la ley. En primer lugar, la pregunta sería: ¿Tienen incidencia los métodos de enseñanza de la práctica en derecho en la formación del perfil de abogado comprometido con el interés público que marca la Ley Nacional de Educación? La respuesta debería ser necesariamente afirmativa. Y podríamos sumar más interrogantes, como: ¿responde la metodología adoptada por las Instituciones educativas al cambio de paradigma propuesto? ¿Existe tensión entre la metodología de enseñanza académica y los métodos de enseñanza de la práctica? ¿Existe relación entre la concepción del derecho y la

⁸ CICERO, Nidia Karina, “Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 29, 2017, pp. 31-61.

metodología de enseñanza de este? ¿La enseñanza del derecho como fenómeno social, particularmente enfocado hacia los Derechos Humanos, y el ejercicio de la abogacía, enfocado en la Ética, son capaces de captar los cambios sociojurídicos permanentes con miras a una intervención social posterior? ¿Los métodos de enseñanza académica y práctica resultan suficientes para responder a las cuestiones sociales, económicas, culturales y humanas en los tiempos que corren? ¿La enseñanza de la teoría y la práctica son contestes en el tratamiento de los conflictos de la sociedad actual, su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, conflicto de valores?

El presente artículo no pretende dar respuestas a ellas, pero sí colocar sobre la mesa una temática acerca de la enseñanza de la práctica profesional que indudablemente debería acompañar los cambios. Los métodos de la educación jurídica, y en especial de la práctica, no son un asunto puramente pedagógico, constituyen un asunto de una importante dimensión ética y social. Esta ha sido una preocupación permanente y de larga data en los claustros universitarios. El perfil de egresado de la facultad de derecho se moldea a través de los años de curso y esto mantiene una íntima relación con la metodología de la enseñanza tanto del contenido teórico como de la práctica.

Entonces, para responder nuestra pregunta inicial: el paradigma actual que configuran los contenidos y métodos de la enseñanza de la práctica del derecho, ¿es compatible con el perfil de abogado que exige la sociedad de hoy? Y, en especial, ¿cumplen éstos con los objetivos que indica la Ley Nacional de Educación Superior? Recurriremos a la historia desde la fundación de las Universidades para conocer cómo ha sido la evolución de la enseñanza de la práctica en derecho y qué relación ha habido entre la formación de los abogados y los diferentes momentos histórico-políticos que han atravesado nuestras sociedades.

III. UNIVERSIDAD Y MÉTODO DE ENSEÑANZA CONTINENTAL

A. *LA TRAYECTORIA DEL DERECHO CONTINENTAL: EVOLUCIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DEL SIGLO XI AL XIX*

La función tradicional de la universidad de derecho, desde fines del siglo XI, fue la enseñanza de las ciencias, la docencia y la investigación. La

capacitación y habilitación para el ejercicio de las profesiones estaban fuera de los objetivos de las Universidades de entonces.

En Europa, las escuelas, monacales y catedralicias –escuelas parroquiales más importantes dependientes de la iglesia episcopal o catedral–, monopolizaban la enseñanza del derecho, no existiendo, hasta el siglo XII, otros centros destinados al aprendizaje de lo jurídico.

Durante la Edad Media, muchos de los conceptos e ideas del derecho romano prevalecieron vigentes, aunque fueron adaptados y aplicados a la realidad existente. Para la Iglesia, que poseía el monopolio de la enseñanza universitaria, el derecho humano es mutable como toda creación del hombre, pero no puede contradecir los principios de la ley natural en la que encuentra su fin último y su razón de ser.

La península ibérica, a diferencia de Italia (Salerno y Bolonia), de Francia (París y Montpellier) y de Gran Bretaña (Universidad de Oxford), recién en el siglo XIII anuncia el nacimiento de sus primeras universidades: Palencia (1212), Salamanca (1215) y Valladolid (1260), que marcarán el período que en este capítulo nos interesa.

En las Universidades los únicos derechos que se estudiaban eran el romano y el canónico. Sólo en algunas se incluye el estudio del derecho feudal. En ninguna se enseña, en cambio, el derecho nacional. El Digesto viejo y el Código son materia de estudio en derecho civil, en tanto la enseñanza del canónico se basa en el decreto y las decretales, obras éstas consideradas ordinarias. El resto de los textos se reputan extraordinarios.

España, a diferencia de otros países europeos, fue, en principio, impermeable a las ideas de la Ilustración. Recién en la segunda mitad del siglo XVIII se produce la transformación del concepto de Estado, y es en el reinado de Carlos III cuando presenta sus líneas más acusadas, que van a ser el antecedente inmediato del Estado liberal. La reforma de las Universidades ocupó un lugar trascendente en ese proceso de transformación del Estado.

Hasta entonces las Universidades habían permanecido al margen de la acción del Estado y las pocas decisiones que los monarcas adoptaron, respecto de ellas, quedaron normalmente sin aplicar ante la resistencia que ofrecían.

En esta evolución durante los siglos XVI y XVII sólo en un punto resultó importante la acción de la Monarquía con respecto a la Universidad y fue su actitud de favorecer y acompañar a la Iglesia en la fundación de Universidades por toda la Península.

El modelo docente referido, con variantes y altibajos, atravesando esplendores y decadencias, subsistió en el mundo hispano hasta el siglo XVIII, y aún más, pero ya la situación había empezado, lentamente, a modificarse con la fuerza ostentosa que adquiriría el derecho real en las aulas, en detrimento del derecho romano, que se replegó sin desaparecer como saber doctrinal.⁹

Fue entonces notoria la aparición de nuevas denominaciones en las cátedras, donde empezaron a ser reemplazados los títulos de los cuerpos romanos por los del derecho regio.

No hay ninguna legislación espectacular, pero la vieja Monarquía Católica transforma, decisivamente en estos años, la España que conocemos; la bandera y el himno nacional son algo más que meros símbolos de este proceso y ello se reflejó en las aulas universitarias.

Y fue Salamanca, una de las principales Universidades castellanas (cuna de muchos de nuestros independentistas), la que, durante el siglo XVI y primera mitad del XVII, sintió una mayor presión de las autoridades reales para que el derecho regio alcanzara un lugar ascendente en las aulas, reflejada también en la literatura jurídica.

Durante este período el criterio didáctico de enseñanza estaba expuesto en los estatutos y reglamentos universitarios, y en unos breves escritos que circulaban denominados "Forma o modo de pasar en Derecho", en los cuales se daban precisas instrucciones a los pasantes sobre la manera con que debían encarar su estudio con vistas a los exigentes exámenes requeridos para alcanzar el grado de licenciado.

Este detallado programa establecía el tiempo que los alumnos debían dedicar al estudio, los textos a utilizar y contenía recomendaciones, entre las que sobresalía la siguiente: "ver muchos textos y entenderlos". El

⁹ TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *El jurista en el Nuevo Mundo. Pensamiento. Doctrina*, en *Revista de Historia del Derecho*, nro. 53, enero-junio 2017. Versión on-line. ISSN: 1853-1784, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Buenos Aires. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_serial&pid=1853-1784&lng=es&nr=iso>. Sección Reseña de libros [pp. 163-169].

método de enseñanza introducía casos de discusión y de aplicación a los hechos que se estudiaban. Este concepto pedagógico implicaba que ya existía la idea de que el derecho se aplica a hechos variables, porque se trata del arte problemático de decidir y resolver los casos que se van suscitando.

Toller¹⁰ expone:

Es interesante traer a colación que, en el libro *Arte legal para Estudiar la Jurisprudencia*, publicado en 1612 en Salamanca por Francisco Bermúdez de Pedraza, a guisa de repertorio de consejos para los estudiantes, se diga que se deben leer las leyes o los cánones antes de ir a clase, “muy despacio, una, dos y tres veces, hasta entenderlas y ponerles el caso”.

El procedimiento que se le exigía al novel estudiante era que estudiara despacio e imaginara casos de aplicación, para prepararse de este modo a la discusión que tendría lugar en el aula.

En el examen de licenciatura se debía exponer una hora sobre el punto asignado, y luego “poner el caso al texto” y “traer la razón de dudar y de decidir”.

Particularmente en la Universidad de Salamanca, donde se formaron próceres como Manuel Belgrano, se preparaba a los juristas que salían de sus aulas para el ejercicio de la profesión forense con el conocimiento de la realidad jurídica de su tiempo y de los elementos que la componían. La base doctrinal estaba en el *Corpus iuris*, que los catedráticos leían en fragmentos escogidos y comentaban con relación al caso presentado siguiendo las alternativas y variantes ofrecidas por autores antiguos y modernos para adiestrar a los estudiantes en la consideración de los problemas jurídicos y la articulación de la argumentación en torno al caso. Esta era considerada como principal actividad de los estudiantes en el aula. Pero, a la vez, se instruía a los aspirantes en el ordenamiento del reino, que daba especial preferencia al derecho regio, cuando contenía algún precepto relativo al caso tratado, criterio éste que no era entonces discutido.

¹⁰ TOLLER, Fernando, “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, España, 2005, vol. 9, pp. 921-941. Disponible en <<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/2408>> [Consulta: 30-5-2023].

Bajo este modelo de enseñanza, los juristas se encargaron de elaborar las primeras normas indianas que se formularon dentro del derecho de Castilla y que la corona castellana incorporó en las lejanas provincias luego de los grandes descubrimientos del siglo XVI. Arriba así a nuestras tierras la metodología de impronta casuística. Esta metodología se aplicó hasta la derivación legalista y positivista que tuvo lugar a partir del siglo XIX.

El modelo que se implantará en la Universidad de Salamanca fue el que siguieron en el Nuevo Mundo, especialmente en Nueva España y Perú, los letrados, juristas y teólogos graduados en España.

B. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA EN LA ÉPOCA COLONIAL: DE LA PASANTÍA A LAS ACADEMIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS (SIGLO XVIII-SIGLO XIX)

En el período anterior a la fundación de las Universidades la Administración de Justicia estaba a cargo de los Cabildos, que la ejercían por medio de los alcaldes. Hacia 1660 se había instalado en Buenos Aires una Audiencia, que cumplía la función de Administración de Justicia,¹¹ pero fue suprimida diez años más tarde. La naturaleza doméstica de los pleitos hacía innecesario el asesoramiento de un graduado. Al crearse el Virreinato del Río de la Plata en 1776 se advirtió, naturalmente, la conveniencia de restablecer la Audiencia de Buenos Aires, lo que se hizo en 1785. Antes de dicha fecha sólo existía la Audiencia de Charcas.

Las Universidades durante el período colonial otorgaban grados con valor académico o científico, y estos podrían ser bachiller, licenciado o doctor en leyes o jurisprudencia. El egresado no estaba adiestrado para abogar, es decir para actuar en juicio porque carecía del conocimiento de la práctica forense.

Por ello, y antes de la aparición de las Academias Teórico-Prácticas, los egresados debían capacitarse mediante el sistema de la "pasantía". Es decir, los egresados, para obtener la habilitación para abogar, debían formalizar este período de práctica denominado "pasantía", luego inscribirse en la matrícula que le habilitaría ejercer la profesión.

¹¹ COCCA, Aldo Armando, *La primera Escuela de Leyes*, Buenos Aires, El Ateneo, 1951.

La pasantía consistía en que el aspirante concurriera durante dos o tres años al estudio de un abogado para adquirir los conocimientos prácticos del ejercicio de la profesión (derecho del Reino y procedimiento). Luego se debía someter al examen del tribunal y si era aprobado, como se expuso, obtendría la matrícula de abogado.

Relata el doctor Levaggi¹² los inconvenientes del método de la pasantía que describen los documentos de la época y que, en definitiva, fueron los que empujaron la creación de las Academias Teórico-Prácticas: "...no siempre los abogados se preocupaban de la buena formación de los pasantes (...) Con frecuencia eran displicentes y se desinteresaban incluso de su asistencia regular con lo cual era poco el provecho que podían adquirir los candidatos". También se decía que, aun mediando el interés y la dedicación del abogado, los asuntos con los cuales podía relacionarse el pasante eran limitados a la o las cuestiones de las cuales se ocupaba el estudio o la oficina y por lo tanto insuficiente para el saber que necesitaba poseer el futuro abogado. En el mejor de los casos podía llegar a tener un conocimiento profundo de algunas partes del derecho, pero sólo de algunas y desconocer el resto.

Por estos motivos se pensó en sustituir este sistema de pasantía por una solución más racional, orgánica e institucional con la creación de la Academia Teórico-Práctica, lo que se efectivizó recién en 1814, en Buenos Aires.

Si intentamos desglosar cada uno de los conceptos sintetizados por Levaggi¹³ y los analizamos bajo conceptos actuales de la enseñanza de la práctica, podemos observar –en cuanto a la participación de abogados que colaboraban en la pasantía de aquellos años– que, trasladados a la "pasantía" actual, es el método por el cual los alumnos cumplen, como materia obligatoria, sus prácticas en organismos externos (a la Universidad).

¹² LEVAGGI, Abelardo, "Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de jurisprudencia de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 12, Buenos Aires, nro. 24, 2014. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/24/bicentenario-de-la-creacion-de-la-academia-teo-rico-practica-de-jurisprudencia-de-buenos-aires.pdf> [Consulta: 30-5-2023].

¹³ LEVAGGI, Abelardo, op. cit.

Si bien resulta acertada la crítica que se realizaba en cuanto a la limitada variedad de asuntos que llegaban a conocimiento del pasante en función de las cuestiones que tratara el abogado, dicha dificultad era superada luego con el examen que los futuros egresados debían aprobar frente al tribunal. Este sistema obligatorio de evaluación ante el tribunal resultaba una herramienta para establecer los parámetros de exigencia para el otorgamiento de la matrícula.

En la actualidad, como es sabido, el régimen de acceso a la matrícula para abogar no se encuentra sometido a evaluación.

Bajo este régimen se formó el doctor Dalmacio Vélez Sarsfield, quien egresó en 1820 como bachiller de leyes en la Universidad de Córdoba, y se encontró sometido a este sistema de pasantías (descripto) dado que la alta casa de estudios, como se dijo, no expedía certificaciones habilitantes. Vélez Sarsfield cumplió así con una pasantía de tres años en el despacho de Dámaso Gigena en Buenos Aires. En marzo de 1820 comienza su práctica y en 1822 pasa a practicar como defensor de pobres frente a los fueros criminal y civil de Córdoba. En diciembre de ese año pide que se lo habilite para rendir los exámenes y ser recibido en los estrados del tribunal, poniendo de relieve que lo hacía por su necesidad de trabajar debido a ser “hijo de viuda pobre”. Los certificados con que acredita la pasantía son muy elogiosos, en especial el que extiende don Dámaso Gigena, quien destaca la contracción al trabajo de Vélez, que iba incluso de noche a continuar estudiando los expedientes y señala que no se conformaba con la mera lectura, ni con el pedido de consejo al abogado experimentado, sino que “leía todos los libros de práctica y de teoría forense que estaban a su alcance, y las leyes vigentes”, para tratar de ofrecer la solución más acertada al caso.¹⁴

Con la llegada del siglo XVIII, el llamado “siglo de las Luces”, aparece una nueva corriente, la Ilustración. La Revolución Francesa, si bien su hito no es el pedagógico sino el legislativo, instaura la idea de la educación como servicio público e instrumento para superar las desigualdades sociales. El plan pedagógico de los ilustrados de la época descartaba lo

¹⁴ MOISSET DE ESPANÉS, Luis, *Dalmacio Vélez Sársfield y el Código Civil argentino*, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, Córdoba. Disponible en <<https://www.acaderc.org.ar/wp-content/blogs.dir/55/files/sites/55/2021/10/velezysucodigo.pdf>> [Consulta: 30-5-2023].

sobrenatural en el campo educativo reduciendo la religión a una acción meramente racional, promoviendo el realismo como principio pedagógico y la educación como parte de las funciones que debe asumir el Estado.

El reinado de Carlos III, en España, como se relató anteriormente, produjo una oleada de cambios que también se reflejaron en estas tierras. El más trascendente de ellos, a los fines de este trabajo, es la inclusión de la enseñanza del derecho nacional (Regio) y del derecho natural racionalista y la enseñanza a través de obras de filósofos franceses (a pesar de la resistencia de las cátedras de derecho natural).

Con el reinado de Carlos IV se inicia una abierta oposición a las Universidades como consecuencia de su actitud revolucionaria. El Gobierno español reacciona ante el estallido revolucionario francés y a las prohibiciones genéricas se agrega la específica contra la literatura francesa.

Se produce así en el siglo XVIII el proceso de revisión de los métodos y contenidos de la enseñanza del derecho sobre aquellos cursantes que se orienten luego al ejercicio de la abogacía o de la judicatura, y cuyos conocimientos adquiridos en las Universidades no habilitaban al foro.

Y surgen en España las Academias, donde se estudia derecho patrio y leyes del reino.

La reforma aspiraba a que los bachilleres en derecho, egresados de las Universidades, se familiarizaran con la práctica forense por la asistencia asidua a los estrados de la Audiencia mediante la incorporación de Academias ad hoc concebidas como disertaciones y otros varios ejercicios sobre el derecho del Reino y sobre todo como tribunales experimentales donde los estudiantes juristas estudiaban toda suerte de causas que les presenten todos los aspectos procesales de su profesión. La primera fue la Academia de Leyes de Santa Bárbara, fundada en 1761.

Más adelante, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 constituyó un hito muy importante en el proceso de formación de los Estados modernos, que luego influiría en forma determinante en nuestras tierras.

Es a partir de este hito que, en Europa continental, los letrados adquirieron un papel destacado, dado que fueron quienes aportaron los argumentos para fortalecer el poder del rey frente al de la nobleza y la

Iglesia. En la cátedra, en la curia, en la corte, en la administración pública y de justicia fueron rescatando de los viejos textos de derecho romano la argumentación jurídica que hizo posible el Estado absoluto; a pesar de que fueron ellos también los que dieron forma a la argumentación para garantizar los derechos del hombre en contra de ese poder.

Pero fueron los Estados liberales nacientes, luego de la Revolución Francesa, los que impulsaron y crearon los sistemas educativos nacionales, originando la conciencia de nacionalidad de cada Estado, circunstancia que resultará de extrema relevancia en nuestras tierras, conforme iremos analizando.

En efecto, se produce, en la colonia, la búsqueda de la formación del perfil de abogado necesario para cumplir con los objetivos de la creación de los nuevos Estados que liderarán la independencia en la actual Latinoamérica.

Siguiendo el tan detallado análisis del doctor Levaggi¹⁵ la mayoría de los abogados de nuestra colonia cursaban sus estudios universitarios (superiores) en Chuquisaca, llamada también Universidad de Charcas o La Plata o Chuquisaca (Alto Perú), donde se enseñaban las Instituciones de Justiniano en dos años; Santiago de Chile (1758) contaba con leyes (romanas) y de Instituta, y en Universidad Mayor de San Carlos de Córdoba (1791), única situada en el territorio argentino, funcionaba la cátedra de Instituta y Cánones.

Las llamadas “Academias”, refiere Consolo,¹⁶ se extendieron por estas tierras desde 1776 y hasta mediados del siglo XIX constituyéndose en centros importantes de cultura jurídica, lo que permitió al poder central asegurarse la formación de los futuros funcionarios públicos. Pero esto, como sostiene el autor, terminó jugándole en contra, ya que las academias fueron un caldo de cultivo intelectual revolucionario. La Universidad y sus egresados debían formar la nueva elite política, y la educación jurídica colonial no se consideraba apropiada, por lo que había que incorporar las ideas de la Ilustración.

¹⁵ LEVAGGI, Abelardo, op. cit.

¹⁶ CONSOLO, Maximiliano V. J., “El aprendizaje basado en casos en la formación de los abogados. Lecciones de Teoría del Derecho. Una visión desde la Jurisprudencia Constitucional”, en RABBI-BALDI CABANILLAS, Renato, *Casebook#2*, 2ª ed., Buenos Aires, Ábaco, 2019, pp. 39-50.

Lo más relevante de la Academia era la enseñanza de la práctica forense, el derecho indiano y el derecho patrio. Su objetivo era completar los estudios de la Universidad.¹⁷

Las Academias fueron un producto típico de la enseñanza ilustrada que pretendieron imponer los Reyes en sus dominios para sustituir la enseñanza que transmitían las Universidades y fueron creadas a imagen y semejanza de las academias madrileñas donde se impartían conocimientos profesionales para desempeñarse como abogados y litigar ante los tribunales. Ello, debido a que, como se dijo, la práctica forense no formaba parte del plan de estudios, ni de la Universidad, ni de los colegios, por lo que era necesario asistir a la Academia con el fin de conocer el derecho vigente.

Las academias de jurisprudencia sirvieron de instrumento a los Reyes para modernizar la enseñanza del derecho y de tal modo conseguir que se estudiara la legislación que ellos dictaban.

De este lado del Atlántico se buscó contener el conocimiento de lo que sucedía en la Francia revolucionaria. La simiente de las ideas que engendró la revolución se instalaron inevitablemente y hacia final del siglo XVIII, la burguesía y las clases medias ilustradas comenzaron a hacerse planteamientos semejantes a sus contemporáneos europeos.

Los países que recibieron la influencia de la Revolución Francesa se encontraron ante la opción de constituirse, una vez lograda la independencia, como monarquías constitucionales o como repúblicas.

En Europa continental los letrados adquirieron un papel destacado ya que, así como fueron los que aportaron los argumentos para fortalecer al rey frente a la nobleza y a la Iglesia, también fueron los que dieron forma a la argumentación para garantizar los derechos del hombre. La Declaración

¹⁷ Las Academias formaban a los universitarios en teoría y práctica: la primera fue la Academia Carolina de Jurisprudencia (Charcas-Chuquisaca) en el Alto Perú (1776). Para ingresar en ella, los aspirantes debían rendir un examen sobre la Instituta, debían además discutir durante los estudios sobre algún título de Justiniano y rendían examen sobre Derecho común, real o canónico; luego, se instala la Academia Carolina de Leyes y Práctica Forense de Santiago de Chile, donde las únicas disertaciones que se permiten son sobre legislación real, y, en su caso, principios de Derecho Romano y Canónico, y, finalmente la Academia Teórica Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires (entre 1814 y 1821).

de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 constituyó un hito importante en el proceso de formación de los Estados modernos.

C. ÉPOCA COLONIAL: DE LAS UNIVERSIDADES DE CHARCAS A LA CREACIÓN DE LA ACADEMIA DE JURISPRUDENCIA EN BUENOS AIRES (SIGLO XVIII-SIGLO XIX)

Como se dijo, a los inicios de la época colonial, quienes pretendieran obtener la licencia para abogar debían estudiar leyes en las Universidades de Charcas (La Plata o Chuquisaca) y luego realizar una “pasantía” con un abogado que lo instruyera en la práctica, hasta 1776 en que fue creada la Academia de Jurisprudencia de Charcas que fue la primera Institución que habilitaba el ejercicio profesional de la abogacía.

La propuesta de creación de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia de Buenos Aires partió de la Cámara de Apelaciones de Buenos Aires, y fue uno de sus miembros, Manuel Antonio de Castro, quien presentó el proyecto al director Gervasio Antonio Posadas, el 17 de febrero de 1814 (conf. Levene).¹⁸ El documento decía: “Se propone con la creación, inspirar a los ciudadanos las virtudes sociales y hacer menos dispendiosos, más sencillos y ordenados los litigios por medio de una práctica pura, exacta y sistemática”.

Tau Anzoátegui¹⁹ relata que el núcleo de letrados existentes en las provincias rioplatenses había crecido en los últimos lustros del siglo anterior y en los primeros años del ochocientos. La Universidad de Córdoba aún no había abierto su aula de jurisprudencia a fines del siglo XVIII. Y en la Audiencia, instalada en Buenos Aires en 1785, se inscribieron para ejercer la Abogacía, entre aquel año y 1811, 152 letrados. Se estima que al momento de la Revolución de Mayo había en Buenos Aires 71 letrados. De ellos 22 concurren al Cabildo Abierto de Mayo.

¹⁸ LEVENE, Ricardo, *La academia de jurisprudencia y la vida de su fundador Manuel Antonio Castro*, Colección de Estudios para la Historia del Derecho argentino, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Instituto de Historia del Derecho argentino, Buenos Aires, 1941.

¹⁹ TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, “Las ideas jurídicas en la Argentina. Siglos XIX-XX”, en Instituto de Historia del Derecho Ricardo Levene, *Lecciones de Historia Jurídica*, III, 1977, p. 20.

La evolución hacia la necesidad de enseñar la práctica del derecho demuestra, en primer lugar, su relevancia en la formación y, en segundo lugar, el efecto que ella produce en el perfil del abogado, en aquella época guía para los cambios políticos que se fueron sucediendo. Su análisis deja en claro que no sólo ha preocupado el contenido teórico de la enseñanza, sino que la formación práctica también ha sido considerada como objetivo para obtener los resultados que la política necesitó.

El estudio de los años que transcurren entre 1810 y 1863 adquieren especial importancia porque en ellos dentro del país o en el destierro se forman intelectualmente todos los juristas argentinos que comparten la obra de la codificación.

IV. MÉTODOS ORIGINADOS EN LAS UNIVERSIDADES ESTADOUNIDENSES

La selección de la síntesis y evolución de los sistemas de enseñanza de Derecho en Estados Unidos también resulta estratégica al análisis dado que, a pesar de regirse el sistema jurídico por las normas del *common law*, es decir, la aplicación de los precedentes judiciales como fuente de regulación de derechos, los sistemas de enseñanza a través del método de casos, método de problemas y método de la clínica jurídica aún mantienen su vigencia en nuestras aulas.

En Estados Unidos la educación de los abogados se mantuvo, en líneas generales, muy informal. Los estudiantes leían libros de derecho, más o menos por su cuenta y hacían una pasantía con un abogado. Cuando se consideraban maduros un juez los reconocía como abogados. En este sentido, también era posible ser abogado en forma totalmente autodidacta como lo fue Abraham Lincoln. El marco teórico estaba dado fundamentalmente por la lectura de los cuatro tomos de los *Commentaries on the Laws of England*, que habían sido escritos por William Blackstone entre 1765 y 1769 a partir de sus clases en Oxford, y que constituyeron la primera exposición clara y orgánica del *common law*.

Más adelante, con la creación de la Escuela de Derecho de Harvard, se produce un trasplante de la tradición romanista a un país de *common law*. Su decano, Christofer Columbus Langdell (1870-1895), creó su propio “método de casos” para hacer científico el estudio de derecho, haciendo

que los estudiantes leyeran y discutieran sentencias de tribunales de apelación considerados los materiales primarios del derecho.²⁰

Este método, además de resolver casos específicos que los jueces enfrentaban, coincidió con la necesidad de que los jueces actualizaran constantemente los principios jurídicos del *common law*. De esta manera, la función judicial se caracterizaba por sintetizar dos procesos cruciales y a veces contradictorios: la fidelidad a principios establecidos y la capacidad de adaptarse a las innovaciones económicas y sociales.²¹

Por su parte, el “Método de Problemas” surge como método alternativo al Método de Casos que aún hoy predomina por lo menos a nivel de posgrado en las escuelas de administración de empresas no sólo de los Estados Unidos de América, sino en muchas escuelas de dicha materia en el mundo.

En las escuelas de administración de las Universidades estadounidenses se ha empleado, al menos desde inicios del siglo XX, este método, basado en el análisis de problemas, que curiosamente, también, se lo ha llamado “el método de casos”. Consiste en hacer que los alumnos trabajen en la resolución de problemas, que son específicamente diseñados como instrumento de enseñanza. Cada caso contiene un conjunto de hechos, relacionados con circunstancias difíciles que las empresas suelen enfrentar en la vida real. Los alumnos tienen que estudiar dichos problemas en casa y discutirlos posteriormente en la clase.

Por tratarse del análisis de problemas los críticos del método de casos lo encuentran atractivo para ser empleado en las escuelas de derecho, como base fundamental de la docencia jurídica. Y fundan esta posición justamente en esa idea: la esencia de la profesión jurídica es resolver problemas y encontrar las propias soluciones en lugar de leer las soluciones generadas por otro. De esta manera, el litigante (estudiante) ha

²⁰ PÉREZ PERDOMO, Rogelio, “Reformar la Educación Jurídica. ¿Tarea para Sísifo?”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, Universidad de Chile, 2016, vol. 1. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.41911>> [Consulta: 30-5-2023].

²¹ GABILONDO, J., “El método de los casos en la pedagogía jurídica de los EE. UU.: una valoración subjetiva”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2016, vol. 4. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46251>> [Consulta: 30-5-2023].

de resolver los problemas que le plantean sus clientes. El juez ha de resolver los problemas derivados de las controversias que tienen que conocer.

El abogado de empresa, a título de ejemplo, ha de resolver los problemas que la vida corporativa del establecimiento mercantil o las transacciones comerciales en las que éstas incurren le plantean. Estos problemas podrán reducirse a una serie de hechos que, con mayor o menor coherencia, mayor o menor orden, serán descritos al jurista por el cliente, por las partes en conflicto, por los directivos de la empresa, para que encuentre la solución jurídica posible (Serna de la Garza).²²

En este punto resulta importante referenciar, y ya específicamente adentrándonos en los métodos utilizados en la práctica profesional de la ciencia jurídica, el Método de la Clínica Jurídica. Se ha señalado que las escuelas de derecho tienen mucho que aprender de las escuelas de medicina en el uso de clínicas gratuitas y dispensarios.²³

Las Clínicas Legales se consolidan en las Universidades americanas a partir de un método particular de enseñanza del Derecho, que, en una primera aproximación, podríamos describir de la siguiente manera: se procura confrontar al estudiante con el tipo de conflictos que enfrentan los abogados en su actividad cotidiana. El estudiante afronta el conflicto ocupando un determinado rol y debe interactuar con otros estudiantes con miras a identificar los problemas y resolverlos. Luego, su actuación es evaluada y sometida a una profunda revisión crítica junto a los otros estudiantes y a un profesor que actúa como supervisor.

Este método, nacido a partir de las Escuelas de Medicina, permite, como método pedagógico, a partir de la asociación que hace con relación a la similitud de atención en clínicas gratuitas o dispensarios y los consultorios jurídicos al interno de las facultades, como parte de la formación

²² SERNA DE LA GARZA, José María, "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, 1 (111), 2004. Disponible en <<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3810>> [Consulta: 30-5-2023].

²³ ABRAMOVICH, Víctor, "La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática", en *Cuaderno de Análisis Jurídico. Serie Publicaciones Especiales. Defensa del Interés Público*, Santiago, Universidad Diego Portales, 9 [Consulta: 30-5-2023].

de los alumnos, acceder a la realidad jurídica y aplicar a los conflictos sociales sus conocimientos académicos.

Se destaca que la clínica jurídica resulta relevante no sólo desde un punto de vista pedagógico sino también de compromiso social que asume la universidad frente a la sociedad y fue la idea que orientó al consultorio jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires creado formalmente en el año 1922 en reemplazo de la Academia de Jurisprudencia. En su discurso de inauguración, el doctor Lafaille (1994:495)²⁴ describe claramente los objetivos tenidos en vista al momento de su fundación, que no difieren de los objetivos actuales que los docentes entrevistados han expresado. Y hablamos de la creación del consultorio como superación a la enseñanza teórica de la época, concentrada en el estudio dogmático. Conscientes de ello, se refiere en su instrumento fundacional que “la mayor parte de los ‘casos’ no tienen dentro de los códigos una solución preestablecida”; que la práctica a realizarse en el consultorio jurídico como “correctivo eficaz contra el derecho unilateral y dogmático, de tan nefastas consecuencias sobre leyes y su aplicación”; y que consideraban necesario llevar a los “discípulos material vivo y de actualidad”, o “derecho vivido”, como lo llamaron.²⁵

V. REFLEXIONES

Lo trascendente del análisis resulta del hecho que, a pesar de no pertenecer al régimen continental de derecho, dado que son métodos que surgen a partir de 1870 aproximadamente, están vigentes no sólo en nuestras aulas sino también en otras regiones del mundo.

Actualmente el método de casos, cuyo aporte inicial fuera el libro *Selection of Cases on the Law of Contracts* de Christopher Landgell (1870),

²⁴ *Crónica de la facultad*. “Inauguración del Instituto de enseñanza práctica del derecho”, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, 3 (1994:495 y ss.), UBA, <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/05/cronicade-la-facultad.pdf> [Consulta: 30-5-2023].

²⁵ BRUZZONE, Julia L. (2022), “La formación práctica en el ámbito universitario. Los nuevos paradigmas que plantea el perfil de abogado de hoy”, en *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, vol. 12, 1 (enero-junio), Santa Rosa, La Pampa, FCEyJ (UNLPam), EdUNLPam, pp. 3-16. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2022-v12n1a01>> [Consulta: 30-5-2023].

que impuso la Universidad de Harvard, mantiene su vigencia hasta nuestros días en nuestro país. En idéntico sentido, el método de problemas, que surgió en las Escuelas de Administración de Empresas, sigue siendo utilizado, y constituye una herramienta fundamental al momento de incorporar la argumentación y reflexión sobre el caso que se presenta al alumno.

El método de problemas enriquece el método de casos y ambos se complementan. La combinación de ellos, método de casos, método de problemas y método de la clínica jurídica, se vuelve trascendente en la formación del estudiante como cimiento de su ingreso a la materia de práctica profesional.

VI. ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN LLEVADO ADELANTE POR LA UNIVERSIDAD DE SAN ISIDRO DURANTE LOS AÑOS 2021 Y 2022

El equipo de investigación de la Universidad de San Isidro, Facultad de Derecho,²⁶ al que pertenezco, ha realizado un relevamiento a partir de una muestra en la cual se comprueban los métodos de enseñanza utilizados por las Universidades relevadas.

Dicho estudio reveló que los métodos utilizados actualmente para la enseñanza de la práctica jurídica son Pasantía, Consultorio Jurídico y Clínica Jurídica; es decir, los métodos que han sido aplicados desde el origen mismo de las Universidades.

Los métodos de enseñanza son Pasantía: La enseñanza de la práctica consiste en que el alumno tome contacto con un organismo externo que recibe al alumno para sus prácticas (en adelante “externas”). El alumno concurre a un estudio jurídico, escribanía, juzgado como “pasante” para realizar su práctica. Consultorio: el alumno, guiado por el docente, toma a su cargo el seguimiento de un proceso judicial de contenido no patrimonial asignado por el profesor, es decir, la Universidad provee casos

²⁶ Proyecto de investigación, “Dimensión ética del ejercicio profesional de la abogacía en la Provincia de Buenos Aires. Desafíos para la enseñanza y la práctica profesional en el siglo XXI” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”. Directora Mg. María Laura Ochoa. Profesores investigadores: Julia Leonor Bruzzone, Mila María Victoria Zaravozo, María Florencia Ancao. Alumnos becarios investigadores: Tomás Martino, Sebastián Parra, María Luján Almada, 2021/2022.

para la asistencia jurídica gratuita. Por último, la Clínica Jurídica: permite la confrontación del estudiante con problemas sociales reales y asistencia legal a las comunidades menos favorecidas económicamente o cuya condición las cataloga como un grupo de especial protección.

Se promueve, en todos los métodos descriptos, que el alumno se enfrente a la relación misma con determinado cliente, lo entreviste, le brinde asesoramiento y construya, con base en ello, el relato de los hechos, su encuadre legal, idee el planteamiento de las pruebas y la subsiguiente búsqueda de estrategias y soluciones al caso.

La defensa del interés público es el aspecto o la impronta que marca la diferencia entre las clínicas jurídicas y los consultorios jurídicos y pasantías, dado que estos últimos implican la presencia de estudiantes de derecho asumiendo causas jurídicas reales, se centran en las áreas tradicionales del derecho y en el manejo de causas individuales; mientras que las clínicas jurídicas han evolucionado hacia un esquema que procura la búsqueda de la justicia social por medio del acceso de los grupos menos favorecidos y las colectividades vulnerables.

El informe menciona que el método de trabajo sobre casos es el que “sostienen” aplicar el cien por ciento de los entrevistados, y es utilizado tomando como referencia el “caso” sobre el que se aborda en la práctica externa o el expediente judicial cuyo abordaje es siempre desde el punto de vista procedimental. El eje, como se observa en todas las respuestas, ha sido: el proceso judicial.

Se observa que la enseñanza de la práctica en derecho no ha variado sustancialmente en sus métodos de enseñanza a los que se utilizaban desde la época de creación o fundación de las primeras Universidades en el país.

Los métodos de pasantía y consultorio jurídico, que han sido los relevados en la época de la colonia, es decir, la realización de la práctica en un organismo externo (estudio jurídico/juzgado) y la consulta y seguimiento de los procesos en forma gratuita (con casos asignados por la Universidad), constituyen la base de la “práctica” que abordan las Universidades que conforman la muestra obtenida por el equipo de investigación.

Estos métodos se abocan a la enseñanza relacionada con el desarrollo del proceso judicial (“tribunalicia”), lo que permite inferir una limitación propia hacia el tratamiento de temáticas relacionadas con cuestiones sociales, económicas, culturales y humanas, así como el pensamiento reflexivo acerca de la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores que presenta la sociedad hoy.

Ahora bien, los tiempos han cambiado y la formación práctica también, pero los formatos se mantienen.

La impronta iuspositivista que recae sobre el método de enseñanza de materias teóricas, también recae sobre la práctica procesal. Ley escrita o codificada, en este caso los códigos procesales, constituyen el centro de la enseñanza; el desarrollo de un expediente judicial, sea a través de una práctica externa, un consultorio o un caso de simulación, es el centro de la escena. Y quedan por tanto sin abarcar cuestiones que no se relacionan íntimamente con lo “judicial”, como pueden ser los medios alternativos de resolución de conflictos (negociación, mediación), organización, planificación y gestión, identificación de valores sociales en las normas, trabajo en equipo, capacidad de crítica y autocrítica, perspectiva de género, oratoria, entre muchos otros.

Broveto²⁷ (2000) ha indicado que “Una profunda contradicción entre conocimiento y sabiduría, entre desarrollo científico-tecnológico y bienestar social [pues] parece dominar una civilización que se declara incapaz de resolver los problemas más elementales del mundo contemporáneo: la pobreza, la marginación y la desnutrición, las muertes infantiles y la degradación ambiental, en una época en que esta misma civilización nos sorprende con sus proezas científicas”.

VII. ALGUNAS CONCLUSIONES

Para concluir el trabajo es relevante resaltar la necesidad de reivindicar a la universidad como herramienta de formación de abogados conscientes del compromiso y la responsabilidad profesional y ética que les incumbe dentro de la sociedad.

²⁷ BROVETO, Jorge, “El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación”, en *La educación superior: una puerta abierta al siglo XXI. Diálogos*, México, 1998, OPI/LAC_UNESCO.

En mi reflexión, me planteo la pertinencia de reformular la pregunta inicial. ¿Cómo debería ser el perfil del profesional del derecho que la sociedad espera, capaz de adaptarse a sus transformaciones y requerimientos? ¿Este perfil implica la construcción de una nueva cultura jurídica en consonancia con los principios establecidos por la Ley de Educación Superior?

Cabe aquí mencionar que, en este empeño de incorporar la carrera de abogacía entre las profesiones de interés público del Estado, si bien esta normativa ha empleado expresiones críticas hacia la deficiente formación de los abogados y ha demostrado su preocupación por la protección de los derechos y bienes de los habitantes, estos aspectos podrían interpretarse como una falta de reconocimiento hacia la destacada labor llevada a cabo por los profesores en el ámbito universitario, desconociendo su esfuerzo y empeño. En este punto corresponde señalar que la labor docente recibe, en su mayoría, elogios y admiración por parte de los estudiantes, quienes valoran su calidad, dedicación y contribución al desarrollo académico y formativo. Esta no es la visión del artículo, sino que, justamente, son estas menciones las que instan a una reflexión sobre la necesidad de reconsiderar los métodos, objetivos y el perfil del abogado que se busca formar en las Universidades.

En este proceso no debe soslayarse, en el análisis, el nuevo paradigma de la Democracia Constitucional, tanto en el orden nacional como supranacional, y el consecuente control de convencionalidad encargado de garantizar el respeto de los derechos fundamentales. La revisión de la enseñanza de la abogacía, y de la práctica en particular, en tanto tensiona el paradigma positivista de la modernidad basado en la democracia procedimental o formal –dado que su legalidad nace condicionada en su validez sustancial o material en la adecuación de sus contenidos a los mandatos supraleales del nuevo Estado constitucional de derecho–, tendrá que tener en cuenta el cambio del rol de los operadores jurídicos, quienes deberán desarrollar una tarea hermenéutica de mayor complejidad y creatividad, armonizando las reglas de derecho de los diferentes contextos normativos.

Es por ello que la formación de los operadores jurídicos en nuevas temáticas transversales, tales como el enfoque de género, el impacto de las TIC, las técnicas de mediación, la transparencia y la ética profesional,

los derechos de los adultos mayores, de niñas, niños y adolescentes, de personas con discapacidad, de los enfermos, de los pueblos originarios y de las minorías en general, entre otros, que forman parte de contenidos obligatorios en los planes de estudio, deberá integrarse a la práctica del derecho que se imparte en la universidad.

En efecto, dicha integración deberá trascender la enseñanza meramente académica incorporando enfoques más alineados con las pautas indicadoras de la Ley de Educación Superior en consonancia con el nuevo paradigma de la Democracia Constitucional y el enfoque en Derechos Humanos.

Es de resaltar que la historia de la institución universitaria argentina no ha sido incorporada al análisis político, social y cultural del país. No se ha reconstruido la historia de la Universidad en un debate que tenga en cuenta cuál es la misión de la Universidad argentina. La mayoría de la bibliografía prevaleciente en la materia que convoca es casi exclusivamente conmemorativa y no científica.

La sociedad ha experimentado cambios exponenciales en los últimos años, mientras que la enseñanza de la práctica del derecho, aunque no ha permanecido estática en su enfoque tradicional, muestra un grado de evolución lento y desigual.

Es momento de cuestionarse si la intervención del estudio del derecho y de la formación de los abogados encuentra su respuesta en la asociación derecho-norma, o estudio de casos, o estudio de problemas, o si se requiere empezar a vislumbrar nuevos métodos que acerquen con mayor facilidad al egresado a la interpretación de las nuevas necesidades sociales, económicas y también culturales.

A pesar de que los tres métodos mencionados, pasantía, consultorio y clínica jurídicos, ofrecen la oportunidad de involucrarse en prácticas vinculadas a la defensa de los derechos humanos, lo hacen en un sentido más amplio y no se trataría de una práctica aplicada que defina un perfil profesional específico.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVICH, Víctor, "La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática", en *Cuaderno de Análisis*

- Jurídico. Serie Publicaciones Especiales. Defensa del Interés Público*, Santiago, Universidad Diego Portales, 9, 1999 [Consulta: 30-5-2023].
- “Defensa Jurídica del Interés Público. Enseñanza, estrategias, experiencias”, en *Cuadernos de Análisis Jurídico*, Escuela de Derecho, Universidad Diego Portales, Chile, Felipe González, Felipe Viveros, 1999. Disponible en <https://derecho.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/06/CAJ_n09_Serie_Publicaciones_Especiales.pdf> [Consulta: 30-5-2023].
- ÁLVAREZ, Luciana, “Algunos problemas que caracterizan las prácticas contemporáneas de Producción de Conocimiento Jurídico”, en *Cinta de Moebio*, Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 11/2017. <Algunos problemas que caracterizan las prácticas contemporáneas de producción de conocimiento jurídico (conicet.gov.ar)> [Consulta: 10-3-2023].
- BROVETO, Jorge, “El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación”, en *La educación superior: una puerta abierta al siglo XXI. Diálogos*, México, 1998, OPI/LAC_UNESCO.
- BRUZZONE, Julia Leonor, “Nuevo paradigma en el perfil del profesional de la abogacía conforme la ley nacional de educación superior”, en *Documentos de Investigación*, nro. 6, Año II, Buenos Aires, Universidad de San Isidro, agosto de 2022. Disponible en <[file:///C:/Users/ Usuario/ Downloads/ Documento%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Bruzzone.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Documento%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Bruzzone.pdf)> [Consulta: 30-5-2023].
- “La formación práctica en el ámbito universitario. Los nuevos paradigmas que plantea el perfil de abogado de hoy”, en *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, vol. 12, nro. 1 (enero-junio), Santa Rosa, La Pampa, FCEyJ (UNLPam); EdUNLPam; 2022, pp. 3-16. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2022-v12n1a01>> [Consulta: 30-5-2023].
- CICERO, Nidia Karina, “Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 29, 2017, pp. 31-61.
- COCCA, Aldo Armando, *La primera Escuela de Leyes*, Buenos Aires, El Ateneo, 1951.
- CONSOLO, Maximiliano V. J., “El aprendizaje basado en casos en la formación de los abogados. Lecciones de Teoría del Derecho. Una visión desde la Jurisprudencia Constitucional”, en RABBI-BALDI CABANILLAS, Renato, *Casebook#2*, 2ª ed., Buenos Aires, Ábaco, 2019, pp. 39-50.
- DEPETRIS, Carlos Emilio, *Hacia un cambio en la práctica jurídica: Notas sobre el Capítulo 1 del Título preliminar del Código Civil y Comercial*, Buenos Aires, SAIJ, 1-6-2015, DACF150652. Disponible en <<http://www.saij.gob.ar/carlos-emilio->

depetris-hacia-cambio-practica-juridica-notas-sobre-capitulo-1-titulo-preliminar-codigo-civil-comercial-dacf150652-2015-06-01/123456789-0abc-defg2560-51fcanirtcod> [Consulta: 12-4-2023].

FUCITO, Felipe, *Cuadernos de Investigaciones*, nro. 10, *Concepción Sociológica del Derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1989. <Cuadernos_de_Investigacion10.pdf (uba.ar)> [Consulta: 30-5-2023].

GABILONDO, J., “El método de los casos en la pedagogía jurídica de los EE. UU.: una valoración subjetiva”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2016, vol. 4. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46251>> [Consulta: 30-5-2023].

GHIRARDI, Olsen Antonio, “El Derecho, la Lógica y la Experiencia en el Common Law inglés”, en *Formas y evolución del razonar judicial*, Córdoba, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, Instituto de Filosofía del Derecho Córdoba, 2005. Disponible en <<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/17361/ANDCSC-Formas%20y%20evoluci%C3%B3n%20del%20razonar%20judicial.pdf?sequence=1&isAllowed=>>> [Consulta: 25-11-2022].

GONZÁLEZ, María del Refugio, “La Academia de Jurisprudencia Teórico-Práctica de México. La importancia de su labor docente para la práctica profesional (1811-1876)”, en *Revista Chilena de Historia del Derecho. Estudios en honor de Bernardino Bravo Lira, Premio Nacional de Historia*, nro. 22, 1.11, 2010, pp. 1401-1428. Disponible en <<https://historiadelderecho.uchile.cl/index.php/RCHD/article/view/22193>> [Consulta: 30-5-2023].

LEVAGGI, Abelardo, “Bicentenario de la creación de la Academia Teórico-Práctica de jurisprudencia de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 12, Buenos Aires, nro. 24, 2014. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/24/bicentenario-de-la-creacion-de-la-academia-teorico-practica-de-jurisprudencia-de-buenos-aires.pdf> [Consulta: 30-5-2023].

LEVENE, Ricardo, “La academia de jurisprudencia y la vida de su fundador Manuel Antonio Castro”, en *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Instituto de Historia del Derecho argentino*, Colección de Estudios para la Historia del Derecho argentino, Buenos Aires, 1941.

– “La Academia de Jurisprudencia y la fundación de la Universidad de Buenos Aires”, en *Memoria Académica*, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, 1940. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2278/pr.2278.pdf> [Consulta: 30-5-2023].

MOISSET DE ESPANÉS, Luis, *Dalmacio Vélez Sársfield y el Código Civil argentino*, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, Córdoba. Disponible en <<https://www.acaderc.org.ar/wp-content/blogs.dir/55/files/sites/55/2021/10/velezysucodigo.pdf>> [Consulta: 30-5-2023].

PÉREZ PERDOMO, Rogelio, “Reformar la Educación Jurídica. ¿Tarea para Sísifo?”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, Universidad de Chile, 2016, vol. 1. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.41911>> [Consulta: 30-5-2023].

SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, 1 (111), 2004. Disponible en <<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/3810>> [Consulta: 30-5-2023].

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, “El jurista en el Nuevo Mundo”, en *Pensamiento. Doctrina. Revista de Historia del Derecho*, nro. 53, enero-junio 2017, versión online ISSN: 1853-1784, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Buenos Aires. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_serial&pid=1853-1784&lng=es&nrm=iso> Sección Reseña de libros [Consulta: 30-5-2023].

– “Las ideas jurídicas en la Argentina. Siglos XIX-XX”, en *Lecciones de Historia Jurídica III*, Instituto de Historia del Derecho Ricardo Levene, 1977, p. 20.

TOLLER, Fernando, “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, España, 2005, vol. 9, pp. 921-941. Disponible en <<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/2408>> [Consulta: 30-5-2023].

“Crónica de la facultad. Inauguración del Instituto de enseñanza práctica del derecho”, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, 3 (1994:495 y ss.), UBA. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/05/cronicade-la-facultad.pdf. [Consulta: 30-5-2023].

Proyecto de investigación “*Dimensión ética del ejercicio profesional de la abogacía en la Provincia de Buenos Aires. Desafíos para la enseñanza y la práctica profesional en el siglo XXI*” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Administración de la Universidad de San Isidro “Dr. Plácido Marín”. Directora: Mg. María Laura Ochoa. Profesores investigadores: Julia Leonor Bruzzone, Mila María Victoria Zaravozo, María Florencia Ancao. Alumnos becarios investigadores: Tomás Martino, Sebastián Parra, María Luján Almada, 2021/2022.

Principios básicos sobre la función de los abogados, Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Aprobado: 7-9-90. Disponible en <<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/basic-principles-role-lawyers>>.

Fecha de recepción: 1-6-2023.

Fecha de aceptación: 18-3-2024.

Descifrar el código para redactar fundamentos jurídicos: de IRAC a CRARC y sus combinaciones intermedias*

GERALD LEBOVITS**

Muchos profesores enseñan a sus estudiantes de derecho el modelo IRAC como método organizativo para redactar fundamentos jurídicos. IRAC significa: problema, norma, aplicación y conclusión [*issue, rule, application, conclusion*]. Los estudiantes de derecho lo utilizan para aprobar exámenes, para planificar sus fundamentos y para escribir las secciones argumentativas de sus informes y escritos jurídicos. Muchos estudiantes encuentran que IRAC le da organización a su escritura. Otros consideran que IRAC les impide elaborar fundamentos creativos, que los sofoca y que impide su aprendizaje. Lo usan –cuando lo usan– solo porque se les dice que así lo hagan, aunque algunos profesores optan por un modelo más flexible.¹

Después de terminar sus estudios en la facultad de derecho, algunos abogados abandonan el uso de IRAC. Algunos de ellos se vuelven perezosos: escriben sólo para entregar un documento, sin dedicar mucho esfuerzo a estructurar su análisis jurídico. Otros consideran que IRAC es demasiado rígido: que les impide desarrollar fundamentos jurídicos

* Publicado como “Cracking the code to writing legal arguments: From IRAC to CRARC to combinations in between”, en *New York State Bar Association Journal* 82, nro. 6 (2010). Agradecemos al autor por su autorización para publicar el artículo. Traducción de Nahuel Maisley (UBA-CONICET).

** Juez del Tribunal Civil de la Ciudad de Nueva York (Vivienda), en Manhattan y profesor adjunto en Columbia University Law School y St. John’s Law School.

¹ Ver, por ej., SLAVIN, Jessica E., *Did You Learn About IRAC in Law School? How did IRAC Become Such an Important Part of Legal Writing Teaching? And Should it Be?*, sept. 2008. Disponible en <<http://law.marquette.edu/facultyblog/2008/09/11/did-you-learn-about-irac-in-lawschool-how-did-irac-become-such-an-imp>>.

de acuerdo con su propio estilo de escritura.² Estos abogados han olvidado que la facultad de derecho les enseñó habilidades importantes y duraderas. Su decisión de redactar documentos sin utilizar un modelo organizativo es imprudente. Los lectores de sus textos (los jueces, principalmente) necesitan una redacción estructurada de acuerdo con un método organizativo que transmita fundamentos de manera eficiente.

Los abogados que se niegan a usar IRAC deberían reemplazarlo con algo más. Los abogados inteligentes usan variaciones de IRAC para formular sus fundamentos escritos. Quienes usan IRAC o cualquiera de sus variaciones evitarán saltarse pasos lógicos e importantes en un fundamento o no abordar las debilidades del fundamento. Todos los redactores jurídicos mejorarán sus habilidades de redacción y el producto que envían si utilizan de IRAC o alguna de sus muchas variantes.³

El modelo IRAC se ha generalizado tanto en la comunidad jurídica que dio lugar al surgimiento de una lista aparentemente interminable de otros acrónimos.⁴ Los profesores de derecho han creado una terminología rica y variada para describir la redacción jurídica y el proceso de redacción jurídica.⁵ Este artículo está diseñado para presentar a los abogados otros métodos organizativos que van más allá de IRAC. Uno de esos métodos es CRARC, diseñado por *The Legal Writer*, cuya patente se encuentra en trámite.

De los muchos modelos organizativos derivados de IRAC, uno que capta los elementos de la escritura jurídica persuasiva es CRARC: conclusión, norma, aplicación, respuesta y refutación, y conclusión [*conclusion*,

² GIONFRIDDO, Jane Kent, *Dangerous! Our Focus Should Be Analysis, Not Formulas Like IRAC*, Second Draft, nov. 1995. Disponible en <<http://www.lwionline.org/publications/seconddraft/nov95.pdf>> (Consultado: 7-6-2010) (“Complex legal problems simply don’t break down easily into a statement of a ‘rule’ and a statement of ‘legal reasoning’ or ‘policy’”).

³ BOLAND, James M., “Legal Writing Programs and Professionalism: Legal Writing Professors Can Join the Academic Club”, en 18 *St. Thomas L. Rev.* 711, 731 (2006) (donde se resalte que los profesores deben enseñar modelos organizacionales como IRAC).

⁴ Íd. en 730; ver SCHNEE, Anita, “Logical Reasoning “Obviously”, en 3 *J. Legal Writing Inst.* 105, 120-21 (1997) (donde se debate el proceso deductivo de IRAC y modelos similares).

⁵ Ver en general POLLMAN, Terril y Judith M. STINSON, “IRLAFARC! Surveying the Language of Legal Writing”, en 56 *Me. L. Rev.* 239 (2004) (sobre el uso y la comprensión de la terminología por parte de los profesores de redacción jurídica).

rule, application, rebuttal and refutation, and conclusion]. CRARC es una hoja de ruta para estructurar una sección de un fundamento al momento de redactar un escrito jurídico. CRARC lo guía para comenzar un fundamento con una declaración de conclusión persuasiva en lugar de una declaración de problema neutral. También le indica que elabore una respuesta que reconozca las potenciales debilidades de un caso y que luego refute preventivamente las afirmaciones de la contraparte. Anticipar una refutación le dará credibilidad sin perjudicar sus fundamentos. Aunque algunos modelos IRAC reconocen la importancia de redactar una oración introductoria sobre el tema en forma de conclusión o la necesidad de abordar los contraargumentos en la etapa de aplicación,⁶ el modelo IRAC tradicional pasa por alto estos elementos.

Los abogados también pueden usar IRARC, otro formato con patente en trámite diseñado por *The Legal Writer*, como variante de CRARC para redactar un memorándum objetivo. IRARC significa problema, norma, aplicación, respuesta y refutación, conclusión [*issue, rule, application, rebuttal and refutation, conclusion*]. La diferencia entre CRARC e IRARC es que el primero comienza con una conclusión persuasiva y el segundo lo hace con una declaración, donde se presenta el problema de forma neutral. Dado que *The Legal Writer* recomienda CRARC para la redacción de escritos jurídicos, este artículo se centrará en CRARC.

CRARC ofrece muchas ventajas frente a IRAC e IRARC para escritos jurídicos. Tanto IRAC como IRARC empiezan con una reafirmación neutral del problema planteado. Cuando usted plantea un problema jurídico de manera genérica desde el principio, pierde la oportunidad de persuadir al lector. CRARC lo guía para comenzar sus fundamentos con una conclusión, lo que le permite decirle inmediatamente al lector por qué debería resolverse a su favor. También lo ayuda a analizar hechos importantes y evita que se pierdan hechos clave. Una sección de fundamentos adecuadamente diseñada para CRARC aborda primero los fundamentos más sólidos, seguidos por los fundamentos más débiles y por los fundamentos relativos a políticas públicas. Este es el mejor método

⁶ Ver, por ej., RESEARCH, WRITING & ADVOCACY, 2006-2007, *The Paradigm for Predictive Legal Writing: Using "IRAC"*. Disponible en <<http://www.law.msu.edu/rwa/IRAC.pdf>> (Consultado: 7-6-2010).

para la escritura persuasiva, porque llama inmediatamente la atención del tribunal sobre los fundamentos con los que podría coincidir.

IRAC e IRARC no deben descartarse por completo; cualquiera de las dos herramientas puede ayudarlo a redactar escritos jurídicos neutrales. IRARC es mejor que IRAC porque, al igual que CRARC, lo obliga a proporcionar una respuesta y refutación. Al igual que la sección de respuesta y refutación en CRARC, la sección de refutación en IRARC le ayudará a ganar credibilidad con el lector y a poner en perspectiva sus fundamentos.

Antes de profundizar en estos modelos, aquí hay algunas otras variantes de IRAC que los profesores de derecho recomiendan y los profesionales usan:

- *BaRAC*: aserción audaz, norma, aplicación y conclusión.⁷
- *CIRAC*: conclusión, problema, norma, aplicación, conclusión.⁸
- *CRAC*: conclusión, norma, aplicación, conclusión.⁹
- *CRAFADC*: conclusión, norma, referentes, hechos, analogía/distinguir, conclusión.¹⁰
- *CREAC*: conclusión, norma, explicación de la ley, aplicación, conclusión.¹¹
- *CRuPAC*: conclusión, norma, prueba, análisis, conclusión.¹²
- *FIRAC*: hechos, problema, norma, análisis, conclusión.¹³
- *FORAC*: hechos, resultado, norma, aplicación, conclusión.¹⁴
- *IDA*: problema, doctrina, aplicación y resultado.¹⁵

⁷ POLLMAN & STINSON, nota *supra* 5, en 255.

⁸ EICHHORN, Lisa, "Writing the Legal Academy: A Dangerous Supplement", en 40 *Ariz. L. Rev.* 105, 135-36 (1998).

⁹ Íd. en 135.

¹⁰ JACOBSON, Sam M. H., "Learning Styles and Lawyering: Using Learning Theory to Organize Thinking and Writing", en 2 *J. Ass'n Legal Writing Directors* 67-70 (2004).

¹¹ VENTER, Christine M., "Analyze This: Using Taxonomies To 'Scaffold' Students' Legal Thinking and Writing Skills", en 57 *Mercer L. Rev.* 621, 624-26 (2006).

¹² POLLMAN & STINSON, nota *supra* 5, en 259.

¹³ PERRING, Sally Ann, *In Defense of [F]IRAC*, Second Draft, nov. 1995, en 12. Disponible en <<http://www.lwionline.org/publications/seconddraft/nov95.pdf>> (Consultado el 7-6-2010).

¹⁴ POLLMAN, Terrill, "Building a Tower of Babel or Building a Discipline? Talking About Legal Writing", en 85 *Marq. L. Rev.* 887, 898, n. 51 (2002).

¹⁵ Disponible en <<http://en.wikipedia.org/wiki/IRAC>>.

- IGPAC: problema, norma general, precedente, aplicación, conclusión.¹⁶
- ILAC: problema, ley, aplicación, conclusión.¹⁷
- IRAAAPC: problema, norma, síntesis de referentes, aplicación, análisis alternativo, política, conclusión.¹⁸
- IREAC: problema, norma, explicación, aplicación, conclusión.¹⁹
- MIRAT: hechos materiales, problemas, normas, aplicación, conclusión tentativa.²⁰
- RAFADC: norma, referentes, hechos, analogía, distinguir, conclusión.²¹
- TREACC: problema, norma, explicación, análisis, contraargumentos, conclusión.²²
- TRRAC: tesis, norma, explicación de la norma, aplicación, conclusión.²³

ESTRUCTURACIÓN DEL ESCRITO JURÍDICO

Una forma valiosa de organizar un fundamento legal es darle al lector una hoja de ruta, como la que proporciona CRARC. Una hoja de ruta sirve como una minitesis que le anticipa al lector lo que se está a punto de plantear. Coloque su hoja de ruta después de su tesis y justo antes de cada CRARC individual. Una hoja de ruta construida de acuerdo con el modelo CRARC revela instantáneamente: el fundamento jurídico general, cuál es la norma en juego, cómo se aplica la norma a un conjunto

¹⁶ BLUMENFELD, Barbara, *Why IRAC Should Be IGPAC*, Second Draft, nov. 1995, en 3, Disponible en <<http://www.lwionline.org/publications/second-draft/nov95.pdf>> (Consultado el 7-6-2010).

¹⁷ Disponible en <<http://en.wikipedia.org/wiki/IRAC>> (Consultado el 7-6-2010).

¹⁸ LEWIS RICE, Ellen *et al.*, *IRAC, The Law Students' Friend or Foe: An Informed Perspective*, Second Draft, nov. 1995, en 13. Disponible en <<http://www.lwionline.org/publications/seconddraft/nov95.pdf>> (Consultado el 7-6-2010).

¹⁹ POLLMAN & STINSON, *supra nota* 5, en 261-62.

²⁰ Ver WADE, John H., "Meet MIRAT: Legal Reasoning Fragmented into Learnable Chunks", en 2 *Legal Educ. Rev.* 283 (1990).

²¹ JACOBSON, *nota supra* 10, 66-67.

²² Disponible en <<http://en.wikipedia.org/wiki/IRAC>> (Consultado el 7-6-2010).

²³ CAUTHORN, Kim, *Keep on TRRACing, Second Draft*, nov. 1995. Disponible en <<http://www.lwionline.org/publications/seconddraft/nov95.pdf>> (Consultado el 7-6-2010).

de hechos particular y el contraargumento; todo antes de que el lector comience a leer los detalles de su fundamento. Ubique su respuesta y refutación en el lugar correcto en su escrito jurídico para no dañar su propio fundamento. Los lugares con mayor énfasis en un fundamento son el principio y el final, mientras que el lugar con menos énfasis es en la mitad. Con CRARC, un fundamento comienza y termina con una conclusión persuasiva. El mejor lugar para su respuesta y refutación, entonces, está en la mitad del fundamento. Esta sección aborda los errores en el fundamento y debe ser lo menos memorable. Si se aplica el método CRARC, se colocará la sección de respuesta y refutación en la mitad de los fundamentos, entre la aplicación y la conclusión final. De este modo, se le mostrará al lector que entiende la postura de su oponente, pero que hay buenas razones para apoyar la suya.

La estructura de los fundamentos de un escrito jurídico podría ser algo así:

- I. Encabezado.
 - Tesis.
 - A. Título del subpunto.
 - Subtesis.
 - 1. Título del sub-subpunto.
 - Sub-subtesis.
 - 2. Título del sub-subpunto.
 - Sub-subtesis.
 - B. Título del subpunto.
 - Subtesis.
 - 1. Título del sub-subpunto
 - Sub-subtesis.
 - 2. Título del sub-subpunto
 - Sub-subtesis.

SUBTÍTULOS

Utilice CRARC para los títulos de la tesis, subtesis y sub-subtesis. Los títulos y subtítulos deben incluir la conclusión con la que usted quiere que el lector concuerde, y un resumen de sus fundamentos para

ello. Debe ser lo suficientemente general para abarcar todos los subfundamentos. Para más información, consulte la columna de *The Legal Writer* sobre escritura eficaz de subtítulos.²⁴ Organice sus fundamentos en tantas subsecciones como sea necesario, dependiendo del número de problemas. Si tiene un test que requiere probar dos puntos, por ejemplo, use el subtítulo I para la primera parte y el subtítulo II para la segunda parte, si ambas partes están en discusión. Los títulos de los subpuntos se ocuparán de las aplicaciones específicas de la norma o los elementos de prueba. Si usa subpuntos, o sub-subpuntos, entonces cada uno también debe tener CRARC. Tener una sección de tesis después de cada subpunto y sub-subpunto en un formato CRARC puede parecer repetitivo, pero ayudará a que los lectores entiendan sus fundamentos. Controle que las secciones sean concisas. CRARC impregna todos los aspectos del escrito jurídico. Su éxito dependerá de cómo organice los fundamentos en puntos, subpuntos y sub-subpuntos. Toda la sección de fundamentos del escrito jurídico debería ser un CRARC grande y, en su mayor parte, cada subpunto, sub-subpunto, y así sucesivamente debe también seguir CRARC.

CRARC EN EL CRARC

Utilice el modelo CRARC para cada problema jurídico y anímese a limitar el número de CRARC a aquellas cuestiones que tengan una probabilidad de éxito razonable. Cada problema –y, por lo tanto, cada CREARC por separado– consiste en puntos respecto de los cuales el tribunal podría darle la razón, aun cuando esté en desacuerdo con todos los demás puntos. Su CRARC más sólido, o al menos el que le brindará la mayor reparación judicial, debe aparecer primero, salvo por los fundamentos en materia de jurisdicción y de admisibilidad, que siempre van primero. Debido a que se concentrará en probar su conclusión, el uso de CRARC lo ayudará a evitar abordar cuestiones tangenciales.²⁵

²⁴ Ver LEBOVITS, Gerald, "The Legal Writer, Getting to the Point: Pointers About Point Headings", en 82 *N. Y. St. B. J.* 64 (enero 2010).

²⁵ Ver BAIDA, Andrew H., "Writing a Better Brief: The Civil Appeals Style Manual of the Office of the Maryland Attorney General", en 3 *J. App. Prac. & Process* 685, 719 (2001) (cita de ARMSTRONG, Stephen V. & Timothy P. TERRELL, *Thinking Like a Writer: A Lawyer's Guide to Effective Writing and Editing* 2-1(1992) (argumenta que la estructura

MÁS ALLÁ DE LAS SIGLAS: EL SIGNIFICADO DE CRARC

“C”: conclusión

- La sección de conclusión es un resumen sucinto de su fundamento principal sobre un problema jurídico y sobre por qué debería resolverse a su favor.
- Esta primera “C” es una conclusión sobre cómo el tribunal debe tratar el problema jurídico.
- La conclusión inicial es su oportunidad inicial, y la más valiosa, de persuadir al lector acerca de por qué debería resolverse a su favor. Esto es lo que distingue a CRARC de IRAC o IRARC. Las últimas dos, a diferencia de CRARC, comienzan con una reformulación neutral de un problema.
- La sección de conclusión no debe ser una reformulación general de su punto, el punto secundario o encabezamiento de sub-sub-punto. Las reformulaciones desperdician la oportunidad de persuadir. La conclusión debe resumir sucintamente el fundamento que presentará en el CRARC a continuación. Podría ser más detallado que un encabezado, pero no es necesario.
- En un escrito de apelación, la primera conclusión responde a la pregunta de la apelación a su favor. En un escrito de prueba, la primera conclusión indicará por qué el tribunal debería fallar a su favor sobre el problema jurídico relativo a su caso.

“R”: norma

- La sección de normas debe consistir en una declaración o serie de declaraciones acerca de la norma (constitucional, legal, consuetudinaria) que considere vinculante o persuasiva para resolver el problema legal. Mencione todas las normas relevantes por primera vez en la sección de normas, no en la sección de respuesta y refutación.
- Siempre que sea posible, límitese a tres o cuatro normas por CREARC.
- Parafrasee la norma o cítela directamente.

organizativa ayuda a los redactores jurídicos a desarrollar fundamentos jurídicos de forma lógica y persuasiva, eliminando las tangentes)).

- Presente sus normas en orden: desde las más favorables a su caso hasta las menos favorables a su caso. Luego cite primero a los referentes más sólidos.
- Cite las leyes, los casos o las fuentes relevantes al presentar cada norma, pero no se exceda solo para lucir su investigación.
- La sección de normas puede ser más de un párrafo; debe ser tan largo como sea necesario para abarcar la norma.
- No incluya más normas de las que el tribunal necesita para decidir el caso. Sea breve y conciso.
- Priorice las referencias vinculantes a las persuasivas.
- Considere el uso de explicaciones entre paréntesis al citar jurisprudencia.

“A”: aplicación

- Argumente aquí sobre los hechos del caso.
- Aplique a los hechos del caso la norma que identificó como relevante. Si la norma tiene un conjunto de elementos o factores, luego aplíquelos a los hechos respectivamente.
- Si la norma enunciada fue establecida en un caso que contiene hechos disímiles, muestre cómo la lógica central que sostiene la norma se aplica de todos modos en su caso.
- No se limite a recitar hechos en la sección de aplicación. La sección de aplicación es donde los hechos y el derecho se fusionan. Otórqueles significado jurídico a los hechos del caso. Simplemente afirmar, sin aplicar, los hechos de casos precedentes no persuadirá al lector. No espere que el lector compare otros casos con los hechos del suyo y llegue a las conclusiones que usted propone.
- Su aplicación contendrá sus fundamentos de hecho y de derecho, y debe respaldar su conclusión.
- Las comparaciones de casos son ineficaces, excepto cuando un caso contiene hechos similares al suyo.
- En un párrafo de tesis, proporcione sólo una breve aplicación. Aplicará el derecho a los hechos en detalle en los puntos y subpuntos posteriores del escrito jurídico.

“R”: respuesta y refutación

- Responda los fundamentos más sólidos de su adversario de a uno y refútelos, antes de pasar a la siguiente respuesta, con sus contraargumentos más fuertes. Refuerce su credibilidad mostrándole al tribunal que reconoce los contraargumentos (por ejemplo, aquellos que critican o distinguen el derecho o los hechos de un caso que usted citó en la sección de normas). Explique por qué su postura es correcta a pesar de las debilidades potenciales o aparentes.
- Explique por qué los fundamentos de su adversario no son convincentes. Su primera oración en esta sección debe comenzar con una declaración que muestre cómo: (1) el fundamento del oponente no es convincente por una razón específica, (2) el uso de un caso por parte de su oponente está fuera de lugar por una razón específica, o (3) el fundamento contrario no es convincente por una razón específica. Después de la primera oración en esta sección, enuncie el derecho que muestra la veracidad de esa primera oración. Luego aplique el derecho al caso. Posteriormente concluya. Para refutar un segundo o tercer fundamento, siga el mismo marco de referencia.
- Reconstruya la postura de su oponente de forma neutral y honesta, y luego refute esa posición con hechos o derecho a favor de su postura.
- No repita las normas que ya ha expuesto en la sección de normas.

“C”: conclusión

- Su conclusión final debe guardar conformidad con la primera sección “C” y el encabezado del punto. Pero en lugar de argumentar sobre los problemas, use la conclusión final para expresar la reparación que pretende.
- Esta es la conclusión en sí: vincule el problema jurídico y sus fundamentos para la reparación que pretende.
- La conclusión resume el subpunto o sub-subpunto aplicable. Sea específico acerca de cómo debe decidir su caso el tribunal...

APLICACIÓN DEL MODELO CRARC: UN EJEMPLO DE IRAC Y CRARC

Aquí hay un ejemplo del modelo CRARC para una sección de fundamentos de un escrito jurídico, y un ejemplo del modelo IRAC para un informe objetivo sobre el mismo tema, con el mismo derecho aplicable. Note la diferencia en el poder persuasivo entre estos dos modelos.

EJEMPLO CRARC

Conclusión: Gregory no ha incurrido en el delito de agresión contra Lisa. Él solo pretendía asustar a Lisa cuando su paraguas le arañó la pierna.

Norma: La agresión consiste en un contacto dañino, ofensivo o intencional [Agregar cita]. Lisa debe probar que Gregory tenía la intención específica de dañarla o de perjudicarla antes o durante su contacto con ella [Agregar cita] (...)

Aplicación: Gregory arañó la pierna de Lisa con su paraguas. La intención es el elemento ausente. Cuando Gregory arañó a Lisa con su paraguas, no tenía la intención de tocar a Lisa de manera dañina o perjudicial. Gregory sólo pretendía asustarla.

Respuesta y refutación: Aunque no tocó a Lisa directamente con una parte de su cuerpo, el contacto indirecto de su paraguas con la pierna satisface el elemento de contacto nocivo de la agresión. Pero, aunque Gregory hubiera tenido la intención de asustar a Lisa, intentar asustar a una persona no es suficiente para que haya agresión, dado que este delito requiere una intención específica. Para satisfacer este requisito de intención específica, Lisa debió haber establecido que Gregory tenía la intención de dañar o perjudicar a Lisa cuando la arañó con su paraguas. Como Lisa no probó que Gregory haya tenido la intención de dañarla o perjudicarla cuando le arañó la pierna, el elemento de intención requerido para la agresión está ausente aquí.

Conclusión: Gregory no quiso dañar o perjudicar a Lisa con su paraguas. Por lo tanto, este tribunal debe confirmar la decisión del tribunal de primera instancia y determinar que Gregory no es responsable del delito de agresión.

EJEMPLO DE IRAC

Problema: El planteo es si Gregory es responsable del delito de agresión por arañar la pierna de Lisa con su paraguas a pesar de que sólo tenía la intención de asustarla.

Norma: Una agresión es un contacto intencional dañino o perjudicial [Agregar cita]. La agresión requiere que el demandante demuestre que el demandado desarrolló la intención específica de dañar o perjudicar al demandante antes o durante el contacto del demandado con el demandante [Agregar citar] (...)

Aplicación: Gregory arañó la pierna de Lisa con su paraguas. El contacto indirecto de su paraguas con la pierna de Lisa satisface el elemento de contacto dañino de la agresión. El elemento de intención, sin embargo, está ausente en este caso. Cuando Gregory arañó a Lisa con su paraguas no lo hizo para tocar a Lisa de manera dañina o perjudicial. Sólo pretendía asustarla. Por lo tanto, no se cumple el requisito de intención.

Conclusión: Debido a que Gregory sólo tenía la intención de asustar a Lisa cuando su paraguas le arañó la pierna, el tribunal probablemente determinará que Lisa no pudo probar que Gregory tenía una intención específica de dañarla. Por lo tanto, es probable que el tribunal confirme la decisión del tribunal de primera instancia y resuelva que Gregory no es responsable de agresión.

COMPARACIÓN

En el ejemplo IRAC, no quedaba claro qué postura tomaba el autor hasta leer la aplicación. Empezar con una presentación del problema en forma de pregunta le da al lector la oportunidad de seguir el análisis desde un punto de vista neutral. Es por eso que muchos recomiendan IRAC para escritos jurídicos objetivos. Pero la mejor opción para redacción objetiva es, en realidad, IRARC porque, al igual que el modelo CRARC, incluye una sección de respuesta y refutación en la que tendrá en cuenta las debilidades del caso y cualquier contraargumento que pueda existir.

El modelo CRARC, por el contrario, es más persuasivo que el IRAC porque comienza con una conclusión aguda, en oposición a la reafirmación neutral del tema en el IRAC. Desde el principio, el lector

sabe que usted defiende la posición de Gregory. El lector verá el resto de sus fundamentos a través del prisma de los fundamentos de Gregory.

El ejemplo CRARC también es más persuasivo que su contraparte IRAC. CRARC proporciona un análisis más creíble del derecho. En el ejemplo de la agresión, CRARC ofrece una respuesta y una refutación al problema de la intención que el modelo IRAC deja a un lado. La respuesta y refutación es una herramienta excelente porque le permite admitir aspectos que resultan necesarios para ganar en un determinado problema, pero sin socavar sus fundamentos. Le muestra al lector que comprende la postura de su oponente, pero que aún tiene una razón persuasiva para que el tribunal resuelva a favor de su postura según la ley y el conjunto de hechos presentado.

Como cualquier otro método organizativo, CRARC es sólo una forma de escribir un escrito jurídico persuasivo, lógico y coherente. Aunque los críticos argumentan que la estricta adherencia a un método organizativo dificulta la buena escritura,²⁶ la aplicación de CRARC ayuda a concentrarse y desarrollar fundamentos jurídicos persuasivos. Con CRARC, cada fundamento y cada párrafo dentro del fundamento sustentará su conclusión. CRARC proporciona una estructura en la que puede expresar lógicamente su análisis jurídico. La ardua tarea de análisis legal jurídico sigue siendo su deber, pero CRARC lo ayuda a escribir textos persuasivos.

BENEFICIOS DE USAR CRARC FRENTE A IRAC O IRARC

Entre las muchas variaciones del modelo IRAC, CRARC –mediante el uso de una declaración de conclusión de apertura, y una sección de refutación y refutación– se erige como un modelo eficaz para la redacción jurídica persuasiva. En cuanto a forma y fondo, CRARC es una herramienta clave para los abogados que buscan fundamentar los casos de sus clientes en apelación o en primera instancia. Evita una declaración de apertura neutral y obliga al abogado a reconocer, pero también a refutar, un fundamento del adversario (fondo). CRARC además refleja una estrategia importante en su estructura. Plantea la conclusión por

²⁶ Ver, por ej. GIONFRIDDO, Jane Kent, nota *supra* 2.

DESCIFRAR EL CÓDIGO PARA REDACTAR FUNDAMENTOS JURÍDICOS: DE IRAC A CRARC Y
SUS COMBINACIONES INTERMEDIAS

GERALD LEBOVITS

adelantado, y pone la sección de respuesta y refutación en medio del fundamento (forma). Esto no revela una metodología arbitraria o inútilmente rígida. Más bien, es una herramienta construida a partir de la investigación y la experiencia, que proporciona el nivel de organización que los jueces y los tribunales necesitan.

Estudios e investigaciones

La curricularización de la investigación científica en las carreras de abogacía. Su estudio en las tres Universidades de la ciudad de La Plata

RICARDO SEBASTIÁN PIANA

RESUMEN

La Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación argentina aprobó nuevos estándares para las carreras de abogacía de todo el país. Muchas de ellas debieron modificar planes de estudio, crear áreas institucionales y formalizar algunas prácticas en función de las políticas allí definidas y al proceso de acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Si bien la investigación, la docencia y la extensión forman parte de las funciones básicas de todas las universidades, tal lo requerido por la Ley de Educación Superior argentina, las carreras de abogacía debieron curricularizar la metodología de la investigación científica. El traspaso de ciertas prácticas reservadas a los investigadores hacia el aula constituyó un proceso novedoso en el campo disciplinar.

En este trabajo identificamos ese cambio a partir de entrevistas y el análisis documental de los debates, planes de estudios y programas de materias en las tres Facultades con sede en la ciudad de La Plata que dictan la carrera de abogacía en forma presencial (UNLP/UCALP/UDE).

Las conclusiones dan cuenta de que no sólo las estrategias de inclusión del contenido fueron diversas sino también su ubicación, carga horaria, desarrollo temático y perfil de sus docentes.

PALABRAS CLAVE

Abogacía - Acreditación - Derecho - Enseñanza jurídica - Metodología.

The curricularization of scientific research in law careers. Its study in the three Universities at the city of La Plata

ABSTRACT

Resolution nro. 3401-E/17 of the Argentinean National Ministry of Education approved new standards for law courses throughout the country. Many of them had to modify study plans, create institutional areas and formalize some practices based on the policies defined there and the National Commission for University Evaluation and Accreditation. accreditation process.

Although research, teaching and extension are part of the basic functions of all universities, as required by the Argentine Higher Education Law, law courses had to curricularize the methodology of scientific research. The transfer of certain practices reserved for researchers to the classroom constituted a novel process in the disciplinary field.

In this work we identify this change from interviews and documentary analysis of the debates, study plans and subject programs in the three Faculties based in the city of La Plata that teach classroom-based law degree programs (UNLP/UCALP/UDE).

The conclusions show that not only the content inclusion strategies were diverse but also their plan ubication, workload, thematic development and profile of their teachers.

KEYWORDS

Accreditation - Law education - Legal sciences - Legal profession - Methodology.

INTRODUCCIÓN

La investigación constituye un núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permite generar conocimiento situado, crítico y significativo; sin embargo, existen carreras que por su tradicional perfil profesionalista, como la de abogacía, no han desarrollado con profundidad ese campo.

Con la Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, se aprobaron en septiembre de 2017 los estándares y contenidos mínimos de las carreras de abogacía y se convocó para que en 2018 se iniciare el proceso de acreditación. Los estándares, además de requerir novedosos contenidos curriculares correspondientes a la formación general e interdisciplinaria, incorporan los vinculados con la “metodología de la investigación científica”, y dentro del contexto institucional que “La Institución (Universidad o Facultad o Unidad Académica, según se trate) debe tener definidas y desarrollar políticas en los siguientes campos: a) investigación...”, además de contar con un cuerpo académico adecuado en número para garantizar dicha actividad.¹

Este proceso de acreditación de la carrera de abogacía en el marco de los estándares fijados permitió no sólo rediseñar planes de estudios de las carreras, sino también repensar las estrategias de investigación en función de aquellas exigencias.

En este trabajo de investigación daremos cuenta del proceso de adaptación de los contenidos curriculares tomando como caso los vinculados con la metodología de la investigación científica dentro de los planes de estudio de las carreras de abogacía presenciales de las tres universidades con sede en la ciudad de La Plata.

La ciudad de La Plata es un espacio propicio para describir este proceso. En efecto, por un lado, tenemos a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en la que su fundador nacionalizador, Joaquín Víctor González, supo crear un diseño de facultad donde no sólo se enseñaran leyes sino ciencias jurídicas y sociales. A pesar de esta orientación inicial, la formación jurídica de la universidad centenaria no escapó del proceso de formación profesionalista en la formación del abogado.² La ciudad también cuenta con una universidad confesional arzobispal, la Universidad Católica de La Plata (UCLP) que nació, casi sesenta años atrás, con un perfil marcadamente profesionista en su formación de abogacía. Por último, con

¹ La resolución puede consultarse en el siguiente link: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/279435/norma.htm>>.

² Véase GONZÁLEZ, Manuela y María Gabriela MARANO, “La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos”, en GONZÁLEZ Manuela y Nancy CARDINAUX (comps.), *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, EDULP, 2010, pp. 67-94.

poco más de una década, la Universidad del Este (UDE), universidad privada, también fue creada con un perfil profesionalista aunque propuso una formación en el grado adaptada en ese entonces a lo que serían los nuevos estándares. En definitiva, la concurrencia en la ciudad de La Plata de una universidad pública, una privada confesional y una privada no confesional nos permitirá realizar una comparación sustantiva.

Nuestro análisis y comparación será documental a través de la detección de contenidos curricularizados de la enseñanza de la metodología de investigación científica en los programas de las materias de los planes de estudio. Sabemos que los currículos formales pueden no coincidir con lo que sucede en clase³ y que mucha de la información y conocimiento sobre metodología se transmite, como currículum oculto, a través de las experiencias en clase de los investigadores de otras materias no vinculadas con la metodología. De todas formas, el estudio de los programas de las materias constituye una primera aproximación a la temática en un campo aún poco explorado.

También incorporaremos entrevistas a informantes clave de ese proceso de cambio. Esas entrevistas en profundidad permitirán conocer ciertas estrategias llevadas adelante por los gestores de esos cambios y comprender las decisiones adoptadas.

Las tres universidades han acreditado, por lo que se han cumplido los estándares; sin embargo veremos que han adoptado estrategias bien diferenciadas para su logro, todas ellas válidas.

LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS

Junto con la docencia y la extensión, la investigación es reconocida como un espacio necesario de nuestras universidades.⁴ Sin ella, las aulas

³ Conf. de ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995; TADEU DA SILVA, Tomaz, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Barcelona, Octaedro, 2001; COSCARELLI, María Raquel, "Curriculum, Universidad y Sociedad", en *Revista de la Universidad*, nro. 34, *Universidad y Sociedad*, marzo 2007, pp. 45-54.

⁴ Existe un interesante debate que tiende a ampliar a estas tres funciones básicas. La internacionalización de la educación superior parece haber ganado cierto consenso pero también otras funciones como una gestión profesionalizada de las universidades; la vinculación tecnológica, el desarrollo local y la formación continua son también identificadas como acciones necesarias de las universidades hoy día.

serían meros ámbitos de reproducción de pensamientos y reflexiones producidos allende ella.

Es sabido que las instituciones educativas donde el docente investiga son formadoras del pensar, su percibir y actuar.⁵ El *habitus* profesional del docente investigador, en la lógica de Bourdieu,⁶ se encuentra institucionalizada porque lo precede y debe moldearse a esa forma de actuación considerada legítima si no quiere recibir sanciones formales de la organización e informales de los pares de la comunidad científica. Hay entonces una fuerte tendencia en la reproducción de conceptos, hábitos y valores de una cultura legítima. En este sentido, se ha dicho que

Los individuos se constituyen en sujetos a través de las instituciones y sus concreciones organizativas cuyas normas, disposiciones y todos los marcos de regulación –explícitos e implícitos– incorporan a los mismos y a la vez los sujetan a ella. Este complejo proceso no implica una mera acomodación mecánica, ya que la heterogeneidad de las personas resultante de la influencia de otras múltiples instituciones le otorga un cierto dinamismo.⁷

La formación de investigadores se hace en la “pedagogía del silencio”, como la denomina Bourdieu, quien añade junto a Wacquant que “...una parte muy importante del oficio intelectual se adquiere a través de modos totalmente prácticos...”⁸

Señala Naidorf⁹, siguiendo a Becher,¹⁰ que, si bien es posible identificar características distintivas según tribus y territorios académicos, las

⁵ Como señala Pérez Lindo, estas referencias diferencian a las universidades de otras instituciones de educación superior no universitaria que tienen un objetivo más restringido a la formación docente y a la formación “de carácter instrumental” en distintos campos. Véase PÉREZ LINDO, Augusto, *Políticas de investigación en las universidades de Argentina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2005.

⁶ BOURDIEU, Pierre, “El campo científico”, en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 1999, pp. 75-110.

⁷ COSCARELLI, María Raquel, *ibidem*, p. 3.

⁸ BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT, *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2008, pp. 4-5.

⁹ NAIDORF, Judith, “Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas”, en NAIDORF, Judith y Ricardo PÉREZ MORA (coord.), *Las actuales condiciones de producción intelectual en México, Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012, pp. 33-49.

¹⁰ BECHER, Tony, “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en *Pensamiento Universitario*, año 1, nro. 1, 1993, pp. 56-77.

condiciones de producción intelectual afectan a todos los académicos aunque con distinta intensidad, y añade que en la base de la meritocracia, más que a la competencia, se encuentran condiciones de producción intelectual desiguales –signadas por acceso a becas según la edad de los postulantes, las condiciones materiales, entre otras– que marcan los destinos con anterioridad a la pretendida “competencia” por los recursos. Otra de las notas del docente investigador es que, aun cuando la competencia en torno a los concursos docentes es mayor que en el desempeño cotidiano de las tareas de investigación, la necesidad de alcanzar estándares altos de productividad (*papers*, por ejemplo) legitima fuertemente a esta “tribu”.

Hay que reconocer que la práctica de la investigación universitaria se da en un contexto complejo, como lo es el del sistema universitario argentino,¹¹ en el marco de una autonomía valorada pero que requiere de los programas nacionales y sistemas de competencia en el *cursum honorum* de la carrera científica; es así que la investigación como actividad no escapa de la propia historia de la institución. Esta historia resulta necesaria para analizar cómo los actores aplican incentivos, favorecen posiciones e inhiben otras.

Como señala Fernández Lamarra¹² la universidad argentina tuvo en el siglo XIX una orientación profesionalista adecuada a su perfil oligárquico. Sin embargo, la investigación científica ha experimentado profundos

¹¹ Como se ha dicho “...la complejidad de esa organización se expresa en: a) La multiplicidad de bienes que produce, que denotan la variedad de sus fines organizacionales y de su papel en la sociedad y en la economía. b) El proceso decisorio en el cual, gracias al estatus particular que le brinda la autonomía académica e institucional, intervienen múltiples actores, dentro y fuera de la organización, cada uno de los cuales detenta un peso diferente (...) c) La variedad y especificidad de los mecanismos de coordinación y motivación para la producción económica del servicio educativo universitario. d) La diferenciación institucional y diversificación de programas que caracterizan al campo de la educación superior, donde conviven establecimientos de gestión pública y privada, terciarios y universitarios, y en todos los cuales se ofrece una gran variedad de títulos de grado y posgrado en diversos campos disciplinarios”, en GARCÍA DE FANELLI, Ana María, *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005, p. 30.

¹² Véase FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto, *La educación superior en Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, EUDEBA, 2003.

cambios en las universidades nacionales en los últimos años. A partir de los 90 y en el contexto de las políticas de reforma del Estado impulsadas, se dieron cambios normativos y políticas específicas que modificaron los comportamientos de los docentes investigadores, modificaciones que persisten hasta nuestros días.¹³

La Ley de Educación Superior, Ley 24.521, regula el marco de funcionamiento de las instituciones privadas y públicas de nivel universitario. Dicho marco regulatorio prevé diversas referencias a la investigación y su importancia. Por su parte, el sistema científico y tecnológico argentino se rige por la Ley 25.467, entre cuyos objetivos se encuentran “f) Potenciar y orientar la investigación científica y tecnológica, estableciendo planes y programas prioritarios” (art. 2º).

Hacia 1993 sólo alrededor del 11% de los docentes universitarios se dedicaba a alguna forma de investigación; las universidades nacionales ocupaban entonces cerca del 50% del personal científico del país y absorbían el 20% del gasto en ciencia y tecnología del presupuesto nacional.¹⁴ Para revertir este bajo porcentaje se creó el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores en 1993, el que comenzó a implementarse en 1994. La participación en el Programa supone ciertos requisitos: incorporarse a un sistema de evaluación de antecedentes y producción (“categorización”) adicional al establecido en los concursos, colaborar en un proyecto de investigación acreditado y dictar un cierto mínimo de horas de clases al año.¹⁵

El desarrollo de la investigación en el campo de las ciencias jurídicas en nuestro país reproduce estos ejes y perfiles. Históricamente han girado en torno a ciertos tópicos y lugares comunes: Jornadas, Congresos, Revistas especializadas y Academias o Asociaciones en las áreas clásicas del derecho, esto es, derecho civil, comercial, penal, político, procesal, administrativo, etc. Pero estos ámbitos reproducen la visión profesionalista del campo: quienes participan con éxito en estos espacios no suelen

¹³ La ponencia de Marcelo Prati da cuenta del modelo de Estado evaluador y sus consecuencias en la política universitaria, al que nos remitimos. Véase PRATI, Marcelo, “El Programa de Incentivos como caso representativo de las políticas universitarias de los 90 en Argentina”, en *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, 2008.

¹⁴ PÉREZ LINDO, Augusto, *ibídem*.

¹⁵ PRATI, Marcelo, *ibídem*.

ser docentes investigadores formales sino que su legitimidad viene dada por su éxito profesional, especialmente en la profesión liberal o altos puestos dentro del Estado.¹⁶

Sólo en los últimos años, otros ámbitos de difusión y reuniones temáticas han emergido con fuerza: mesas redondas, revistas jurídicas con referato, seminarios internos, etc. Además, generalmente, provienen de materias muy diversas o novedosas para el canon clásico, tales como resolución alternativa de conflictos, informática jurídica, bioética, recursos naturales y medioambiente, acceso a la vivienda o administración de justicia, entre otros. Por último, allí donde se trabajan con temáticas clásicas, se lo hace desde miradas críticas al derecho (diversidad familiar y de géneros, derecho crítico, acceso a la justicia, neoconstitucionalismo, participación popular, etc.).¹⁷ Esta dualidad entre las actividades y materias clásicas y las nuevas suelen reproducir ese eje entre el docente con cargo simple y el docente con dedicación para investigar.

A partir del trabajo de la Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil (DNRECASO) comenzó a visibilizarse información referida a la dedicación horaria de los docentes en las carreras de abogacía y a los recursos destinados a la investigación jurídica y sus resultados. Según la información compilada, la investigación jurídica y su publicación ocupa una proporción marginal dentro de las ciencias sociales, más aún si se las compara con las ciencias exactas. Como señala el Informe, "A diciembre de 2016, sólo el 0,5% del total de investigadores y becarios de CONICET eran abogados/as que realizaban estudios vinculados al campo del derecho".¹⁸

¹⁶ Véase ORLER, José, "Formación para la investigación en el campo del derecho. Una aproximación a las Prácticas Educativas: la asignatura 'Epistemología y Metodología de la Investigación' del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 7, nro. 14, 2009, pp. 133-146.

¹⁷ Véase en <<http://www.saij.gob.ar/docs-f/convocatoria-investigaciones/lineas%20de%20investigacion%20de%20las%20universidades.pdf>>.

¹⁸ Ministerio de Justicia y DD. HH. de la Nación, *La investigación y la enseñanza del derecho como ejes de política pública*, 2-10-2019 [en línea] <<https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-investigacion-y-la-ensenanza-del-derecho-como-ejes-de-politica-publica>> [Consulta: 22-2-2023].

Si bien los resultados del informe del Ministerio de Justicia y DD. HH. de la Nación¹⁹ no arroja información completa para todo el sistema universitario, algunos datos pueden ser representativos: en el caso de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba, el total de docentes con dedicación semiexclusiva y exclusiva era de sólo 25% y 4% respectivamente para 2017, cuando para toda la universidad ese porcentaje era del 34% y 13%, también respectivamente.²⁰ Esos porcentajes no eran mejores en la Universidad Nacional de La Plata en la carrera de abogacía pues conforme a su Autoevaluación Institucional, para 2010, apenas un 4% y 1,77% de sus docentes tenían dedicación semiexclusiva y exclusiva, respectivamente.²¹ Y aunque no hay números claros, en las universidades privadas esa cifra sería más baja aún.

En cuanto a la enseñanza de la investigación jurídica, antes del proceso de acreditación, Salanueva y González habían señalado que en “muy pocas carreras de derecho de las universidades argentinas se enseña metodología, en la mayoría se la ignora, no se enseña a investigar, por considerar la investigación innecesaria para formar un buen abogado”.²²

Coincidimos con Pereira cuando afirma que “la enseñanza del derecho en Argentina y en América Latina ha sido fuertemente moldeada por el paradigma formalista del derecho”²³ y es por ello que no sólo la enseñanza sino también la investigación están encuadradas por ese paradigma: si el derecho se encuentra en la norma jurídica racional y escrita, de fuente

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, “Los cargos docentes universitarios y la cuestión de la dedicación horaria en las universidades de gestión pública argentinas”, en *La abogacía en la Argentina. Su enseñanza, investigación y difusión. Relevamientos y análisis del estado de situación*, 2019 [en línea] <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_abogacia_en_la_argentina_-_datos_consolidados_por_la_dnrecaso_minjus.pdf> [Consulta: 8-6-2023].

²¹ Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, *Autoevaluación: académico-institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2011 [en línea] <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/autoevaluacion_2007_2010.pdf> [Consulta: 9-4-2023].

²² SALANUEVA, Olga y Manuela GONZÁLEZ, “Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica”, en *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, año 8, nro. 41, 2011, p. 305.

²³ PEREIRA, Gabriel, “La incorporación de la investigación empírica a la Agenda de enseñanza del Derecho”, en *Derecho y Ciencias Sociales*, nro. 22, abril 2020, p. 117.

estatal, la problemática se subsume sólo en la identificación de la fuente de validez (su existencia), su adecuación a las normas validantes superiores en función de su jerarquía y su no contradicción, todo lo cual puede resolverse con la aplicación de teorías generales de matriz hipotético deductiva y principios lógicos.

Dentro del complejo sistema universitario argentino, Carlos Lista identificó como matriz común, en los planes de abogacía, la fragmentación del conocimiento jurídico en compartimentos estancos con un núcleo duro (más legitimado) donde se enseñan las materias legales mientras que otros conocimientos, considerados extrajurídicos, no son en todos los casos obligatorios como aquellos.²⁴ Es así que materias vinculadas al derecho privado, de familia, penal, administrativo y procesal, entre las más tradicionales, desplazan en la consideración a otras materias que abordan el fenómeno jurídico desde otras disciplinas como la filosofía, la sociología, la ciencia política, la economía o la historia.

En el marco de la dogmática, como paradigma dominante en la enseñanza del derecho, el patrón argumentativo prevalece como valor heurístico. Como ha dicho Carlos Lista “Al reducir el fenómeno jurídico a la pura legalidad, y esta al Derecho vigente, se legitima su aislamiento de otros conocimientos y con ello el monopolio del saber jurídico por sus intérpretes...”.²⁵

¿Pero cómo enseñar la investigación como proceso? Resulta difícil hacerlo en la práctica porque, por un lado, los grupos de investigación en las ciencias jurídicas y los presupuestos para la formación son pocos para que los alumnos se incorporen a los mismos y, por otro, porque sus docentes, “mayoritariamente, no tienen experiencia alguna en investigación y tampoco una dedicación exclusiva a la tarea docente”, por lo cual “...parece ir imponiéndose una tendencia a la creación de estos espacios curriculares (de seminarios de investigación o metodología jurídica) en los estudios de grado en las distintas Facultades y Carreras de las Universidades de Derecho de nuestro país”.²⁶

²⁴ LISTA, Carlos Alberto, “La Educación Jurídica en Argentina: Una revisión crítica”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9, nro. 1, junio de 2022, pp. 1-38.

²⁵ LISTA, Carlos Alberto, *ibidem*, p. 29.

²⁶ ORLER, José, *ibidem*, p. 139.

Un último apartado corresponde a la invisibilización, dentro del paradigma dominante de la enseñanza legal, de la perspectiva de género, invisibilización que se traslada, claro está, a las investigaciones. En esta línea, Manuela González ha recomendado lo siguiente:

Una de las acciones, aún no institucionalizadas dentro de la dimensión Investigación, es incorporar la perspectiva de género en los procesos de recolección, análisis de datos y divulgación de la información estadística generada por la Facultad, que por un lado unifique criterios y por otro permita visualizar las asimetrías imperantes en las relaciones de género. Esta cuantificación, que podría considerarse un cambio en las prácticas institucionales, sobre todo de aquellas dependencias dedicadas a recolectar y analizar información sobre la situación de la mujer, proporcionaría datos a la investigación para conocer las tendencias de segregación por sexo, así como para hacer un seguimiento de los cambios que se van produciendo a lo largo del tiempo y cuáles son las políticas necesarias para acompañar este proceso.²⁷

Si bien la enseñanza de la metodología de la investigación científica no se cristalizó como materia obligatoria en la gran mayoría de las universidades,²⁸ a partir de la aprobación, primero por el Consejo Permanente de Decanos de Facultades Nacionales de Derecho en Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y luego por la Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación, la enseñanza de la metodología de la investigación científica resulta hoy obligatoria. En efecto, en la referida Resolución se fijan contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera de abogacía (IF-2017-11636265-APN-SECPU#ME).²⁹ Se determina allí la enseñanza de la metodología de la investigación científica como uno de los contenidos que

²⁷ GONZÁLEZ, Manuela, "El género como recurso de la enseñanza legal", en GONZÁLEZ, Manuela, Marisa MIRANDA y Daniela ZAIKOSKI BISCA (comps.), *Género y derecho*, Santa Rosa, EdUNLPam, 2019, pp. 281-282.

²⁸ Véase FUCITO, Felipe, *El profesor de derecho de las universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2000; SALANUEVA, Olga y Manuela GONZÁLEZ, ibídem; LISTA, Carlos Alberto, ibídem.

²⁹ Ese Anexo de la Resolución puede encontrarse en <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/279435/res3401.pdf>>.

forman parte de los lineamientos curriculares de la formación general e interdisciplinaria dentro del área “Teoría del Derecho y Filosofía”.

Es así que los aspectos vinculados a la investigación jurídica no pueden ya limitarse a la aplicación de los principios que tradicionalmente hegemonizó la dogmática jurídica sino que resulta hoy necesario, tanto por su ubicación general e interdisciplinaria como por los nuevos contenidos que se incorporan a la formación de abogados y abogadas, reformular los programas para estudiar e investigar el derecho desde una perspectiva social.

LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

La carrera de abogacía de la Universidad Nacional de La Plata, por su cantidad de estudiantes y por ser la primera en la ciudad, es la más relevante de nuestro estudio. Al momento en que el Consejo Nacional de Decanos de las Facultades Nacionales de Derecho solicitó la inclusión de la carrera de abogacía en el art. 43 de la Ley de Educación Superior, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales todavía tenía vigente un plan de estudios cuya última reforma integral se había producido en 1953, vigente desde 1958.³⁰ Dicho plan de estudios no tenía ningún espacio curricular para la investigación jurídica a pesar del proyecto fundacional de Joaquín Víctor González.

Como señalaban González y Marano, estudiando la historia de la investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, habiendo nacido “vinculada a un proyecto científico, fue orientada al profesionalismo”.³¹

³⁰ Las últimas modificaciones habían quedado configuradas en el año 1985 con la modificación de algunas correlatividades sin alterar la secuencia y estructuración de materias y en el año 1988 con vigencia retroactiva aplicable a todos aquellos inscriptos a partir de 1984. Pero todos estos cambios no alteraron, como decíamos, la matriz básica curricular pensada en los años 50.

³¹ GONZÁLEZ, Manuela y María Gabriela MARANO, *ibidem*, p. 68. En esa misma línea, María Cecilia Carrera señaló que “La carrera que, en concordancia con el corte científico e investigativo que caracterizó el proyecto fundacional de la UNLP, se proponía formar abogados ‘capaces de perfeccionar las ciencias del derecho’, fue adquiriendo con los años un perfil cada vez más profesionalista. Esto implica una organización y desarrollo de la carrera que apunta a formar profesionales liberales, que ejerzan

Sucesivos intentos de una reforma integral no lograron un tratamiento sostenido hasta que el inicio del proceso de evaluación de la carrera fungió como catalizador para generar los consensos necesarios para la reforma completa del plan de estudios.

Ya diseñados los contenidos mínimos a partir de los aportes del Consejo Permanente de Decanos, se comenzó hacia 2011 con un proceso de discusión para evaluar la necesidad de reforma del plan de estudio de la carrera de abogacía, repensando un plan de estudio que

Contemple la multiplicidad de incumbencias que hoy en día competen a los abogados, dejando de lado la idea del profesional litigante por excelencia y buscando una formación integral del alumno, que contemple las nuevas temáticas abordadas por el derecho, preparándolo para su futuro profesional.³²

El proceso de discusión del plan de estudios fue abierto a la comunidad universitaria. En lo que hace a nuestro objeto de estudio, tanto la Secretaría de Investigación Científica de la Facultad como diversos docentes, representantes de graduados y agrupaciones estudiantiles generaron propuestas convergentes para la introducción de materias vinculadas con la metodología y la investigación científica.

Sobre la base del proyecto elevado por una comisión redactora, el Consejo Directivo de la Facultad aprobó por Resolución 336/2013 el nuevo plan de estudios (Resolución 313/2015 del Consejo Superior).

Se incorporó, como materia obligatoria dentro del Plan de la carrera de abogacía, Introducción al Pensamiento Científico, con una carga horaria

su profesión sobre todo en el ámbito privado. En lo institucional, la Facultad se caracteriza desde hace décadas por sostener cargos docentes simples y de esta manera constituirse en un lugar de trabajo de muy pocas horas de dedicación. Las bajas dedicaciones docentes contrastan con la masividad estudiantil que la Facultad registra desde hace mucho tiempo". CARRERA, María Cecilia, "¿Cómo dar cuenta de procesos educativos en la Universidad? Primeras notas para la comparación de los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP", en GONZÁLEZ, Manuela y María Gabriela MARANO (eds.), *La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones*, La Plata, Imás, 2014, p. 62.

³² Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, *Planes de estudios en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Camino a lo nuevo*, La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP, 2016, p. 10.

de 32 horas, en un formato de clase bimestral. Los contenidos mínimos buscan que los estudiantes comprendan las lógicas de producción del pensamiento científico y la diferenciación entre la ciencia y otras formas de conocimiento. También el Seminario de la carrera, que se puede realizar con el 50% de las materias aprobadas, tiene como objetivos comprender y aplicar las herramientas de metodología de la investigación en las ciencias sociales y jurídicas así como identificar un problema de investigación.

La investigación curricularizada se desarrolla también en el espacio de la Orientación Profesional, que constituye un espacio nuevo en el tramo final de la carrera que busca acercar a los alumnos a los distintos ámbitos de desarrollo del profesional del Derecho. Ahora junto con la posibilidad de elegir los clásicos perfiles en Derecho Privado, Público o en Derecho, Estado y Sociedad, aparece como opción la Orientación en Docencia e Investigación y dentro de ella la materia Metodología de la Investigación Científica. Sin embargo, esta materia es sólo para aquellos que elijan ese ciclo y podría no renovarse.³³

¿Cómo aparece la metodología de investigación científica dentro de los programas de las materias? Como señalamos, una de las materias claves en el desarrollo de la investigación es Introducción al Pensamiento Científico.³⁴

En cuanto a la investigación dentro del programa de la materia, uno de los objetivos es “reconocer las etapas de los proyectos de investigación, indagar su viabilidad y determinar la pertinencia de la elección de técnicas en su diseño metodológico”.

³³ Esta materia optativa tiene, como las materias de los Ciclos, una carga horaria de 4 horas semanales durante un bimestre.

³⁴ En la Presentación del Programa de la Cátedra I de Introducción al Pensamiento Científico, a cargo de la Dra. Nancy Cardinaux, se señala que “El acceso al nivel universitario requiere que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan someter a juicio crítico el procedimiento a través del cual se han obtenido y corroborado aquellos conocimientos que aprenderán así como que paulatinamente se perciban como sujetos capaces de generar conocimiento científico”. CARDINAUX, Nancy, *Programa de la materia Introducción al Pensamiento Científico*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP, s./f., p. 1 [en línea] <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/programas/intr_pensamiento_cientifico_cat_1.pdf> [Consulta: 16-3-2023].

Por su parte, la Cátedra II de la misma materia a cargo de Ma. Laura Delucchi también señala entre sus objetivos “Conocer sobre el proceso de investigación, sus etapas y métodos” y en la Unidad III, Conocimiento e investigación.³⁵

La carrera fue acreditada por RS-2020-90616911-APN-CONEAU#ME por seis (6) años con tres recomendaciones, dos de ellas vinculadas a la investigación: “Implementar las acciones relacionadas con los incrementos de las cargas horarias para el desarrollo de las actividades de investigación y extensión” e “Incentivar la participación de alumnos de la carrera en las actividades de investigación”.

LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA PLATA

La Universidad Católica de La Plata es una institución que está a punto de cumplir 60 años en la ciudad aunque fue en 1968 cuando obtuvo su autorización provisional para funcionar y en 1971 el reconocimiento definitivo (decreto 2949/71), momento a partir del cual tuvieron validez nacional los títulos de sus egresados. Desde sus inicios contó con la carrera de abogacía.

Actualmente inserta en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, la carrera de abogacía se dicta, además de en La Plata, en las sedes de

³⁵ Existen en otros Programas de materias con temas sobre la investigación, sus elementos y su desarrollo. Así, en el Programa de la Cátedra I de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales, primera materia de la carrera, uno de los puntos de la Unidad I es “Proyectos de investigación y la extensión universitaria en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales”; el conocimiento y el método científico en la Unidad II se desarrolla “La investigación multidisciplinaria e interdisciplinaria en ciencias sociales. La investigación en ciencia jurídica” y en la Unidad VIII, donde se estudian las incumbencias del abogado/a, se trata “La abogada y el abogado docente e investigador/a”. Asimismo, en la Cátedra II hay una unidad completa con el Proceso de investigación y métodos científicos. En Introducción a la Sociología, todas las Cátedras desarrollan el tema de la investigación y específicamente la Cátedra III contiene una unidad exclusiva para el desarrollo de la investigación. En Derecho Político, y en la materia Sociología Jurídica también se estudia la investigación, sus técnicas y sus problemas. En todo caso, se puede destacar que estas materias no tienen a la investigación entre sus contenidos mínimos, lo que da cuenta de un especial interés de los docentes para incluir aspectos de la investigación en las materias. Sólo Sociología Jurídica, en sus contenidos mínimos, indica la investigación y extensión desde la sociología jurídica, pero no como tema central.

Bernal y de San Martín, Provincia de Buenos Aires. Si bien nuestro estudio está limitado a lo desarrollado en la de La Plata, las otras sedes tienen el mismo Plan de Estudios, aunque los programas de las materias son distintos.

Al momento del llamado a acreditación, la carrera tenía vigente el Plan 2010, aprobado por Resolución del Consejo Superior 86/2009 (con una nueva modificación por norma de igual órgano, Resolución 102/2017).

El plan de estudios 2010 señalaba entre las capacidades de sus egresados la de “Desarrollar tareas de investigación y docencia que permitan la actualización permanente de la disciplina” pero no contenía ninguna materia vinculada con la metodología ni la investigación. Ese plan tampoco incluía todos los contenidos mínimos de la Resolución 3401-E/17 del Ministerio de Educación por lo que se decidió su modificación integral.

El debate de la modificación del Plan de estudios se inició desde el Decanato en 2015 con reuniones con los docentes más activos de la comunidad académica aunque, como nos comentó el entonces decano de la Facultad, hubo algunas resistencias tanto de los docentes por el proceso de cuatrimestralización de algunas materias como desde el propio Rectorado por los costos de la incorporación de las nuevas materias. Ese debate quedó en un *impasse* hasta la aprobación de la Resolución 3401-E/17 del Ministerio de Educación.

Es con la definición de los contenidos mínimos que se destrabó el debate y en febrero de 2018 se aprobó un nuevo Plan de Estudios de la carrera de abogacía por medio de la Resolución 134 del Consejo Superior.

Este proceso tuvo algunas notas de isomorfismo, pues alguna de las autoridades que estaban en la UNLP, al momento de modificar su plan de estudios, pasaron a ocupar lugares y posiciones dentro de la UCALP y trajeron su experiencia a esta Universidad, reproduciendo alguno de los esquemas allí adoptados.

Se incorporó, entre otras materias de contenido obligatorio, Metodología de la Investigación Jurídica en el tercer año de la carrera como

materia cuatrimestral con 32 horas; la mitad de ellas como horas de práctica. Consultado el entonces decano sobre su inclusión señaló que

No sólo la materia estaba en los contenidos mínimos. Yo tenía la experiencia cuando fui secretario Académico en la Nacional de todo el proceso de acreditación de las carreras de posgrados y fue un proceso traumático especialmente en aquellas carreras que no tenían metodología porque casi no había tesis.³⁶

El contenido mínimo de la materia incluye los siguientes aspectos: "Debate metodológico contemporáneo. La problemática de la ciencia jurídica. Proyecto de Investigación. Diseño. Hipótesis. Desarrollo. Conclusiones. Los roles en el proyecto: Director, investigador, colaborador, auxiliar. Responsabilidad social del científico. Administración del proceso de investigación. Publicaciones: requisitos. Visibilidad. Internet. Las nuevas tecnologías".

El programa de la materia se desarrolla en tres Unidades que abordan los siguientes temas: Unidad 1: El conocimiento científico en el marco de las ciencias sociales; Unidad 2: El Proyecto de Investigación; Unidad 3: La investigación desde adentro y para afuera. Incluye además aspectos vinculados con la propia normativa de acreditación de las carreras de abogacía: "El alumno en los proyectos: su importancia en el contexto de la Resolución 3401-E/2017 (acreditación de la carrera de abogacía)". El plantel docente de la sede de La Plata está conformado por tres docentes, dos de ellos doctores con experiencia en materia de dirección en proyectos de investigación.

La carrera, en la sede La Plata, fue aprobada por RS-2020-90620251-APN-CONEAU#ME por tres (3) años; uno de los compromisos está vinculado con la investigación: "Desarrollar las acciones previstas para favorecer la producción y difusión de resultados de los proyectos de investigación".

LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTE

El caso de la curricularización de la investigación jurídica en la carrera de abogacía en la Universidad del Este es distinto a las demás de la

³⁶ CASTAGNET, Claudio, Comunicación personal, 29-7-2023.

Región. La Universidad del Este es de reciente creación: por Decreto 1557/2008 se autorizó en forma provisoria la creación y el funcionamiento de la Universidad junto con la carrera de abogacía, entre otras. El Plan de la carrera fue aprobado por el Ministerio de Educación por Resolución 663/2009³⁷ en forma presencial y fue con ese plan que se presentó a la acreditación sin hacer modificaciones. El Plan no tiene contenidos mínimos.

El Plan 2009 de abogacía comenzó a dictarse al año siguiente. Al momento del llamado a acreditación, las autoridades definieron no modificar el Plan. Conforme la entrevista realizada con la secretaria Académica de la Universidad, se entendió que el Plan entonces aprobado estaba suficientemente adaptado a los estándares desarrollados en la Resolución 3401-E/17 del Ministerio de Educación de la Nación. Sin embargo, la estrategia estuvo en la actualización de todos los programas de las materias introduciendo el contenido curricular en las materias más afines.

El Plan de estudio no contiene dentro de la malla estructurada la materia metodología de la investigación científica pero entre las cinco materias optativas cuatrimestrales se ha ofrecido regularmente como Optativa I la materia “Metodología de la Investigación”.³⁸ El contenido del programa de esa materia recorre las temáticas habituales de estudio, aunque no se advierte un contenido específico para la investigación jurídica.³⁹ La materia se desarrolla en cincuenta y dos (52) horas reloj totales, cuatro (4) horas por semana, dos (2) horas teóricas y dos (2) horas

³⁷ La Resolución puede verse en <<https://www.ude.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/Resoluci%C3%B3n-N%C2%B0663-09.pdf>>.

³⁸ En el IF-2020-89122537-APN-DAC#CONEAU puede leerse “La carga horaria del plan de estudios se completa con 256 horas de asignaturas optativas. El menú de optativas incluye: Metodología de la Investigación, Taller de Argumentación, Oratoria Forense e Informática Jurídica”.

³⁹ En efecto, el contenido del programa, en sus unidades, desarrolla estas temáticas: Unidad I: Introducción al conocimiento científico; Unidad II: Paradigmas de análisis de la realidad; Unidad III: El proceso de investigación cuantitativa; Unidad IV: Elaboración del marco teórico; Unidad V: Tipos de investigación; Unidad VI: Proposiciones e hipótesis; Unidad VII: Los diseños de investigación; Unidad VIII: Selección de la muestra; Unidad IX: Recolección y análisis de datos; Unidad X: Presentación de los resultados.

prácticas. La materia está actualmente a cargo de un equipo docente principalmente formado en humanidades.

Otras materias, como Introducción al Derecho y Sociología, trabajan “ciencia del derecho” y “Los métodos en las ciencias”; las “técnicas de investigación” y “El conocimiento científico” respectivamente.

La carrera fue acreditada⁴⁰ en recurso⁴¹ por RS-2022-32210871-APN-CONEAU#ME por tres (3) años con compromisos, uno de ellos, de “Implementar las acciones previstas en el Programa de Asistencia y Asesoramiento para los docentes investigadores a fin de incrementar la producción y publicación de los resultados generados a partir de las actividades de investigación”.

Nada se dijo de que los contenidos curriculares aparezcan como optativos, por lo que podemos suponer que, al igual que en la UNLP, los pares evaluadores no juzgaron necesario una materia específica dentro de la malla curricular obligatoria.

CONCLUSIONES

Señalamos al inicio que la investigación es, para la docencia, una actividad que permite generar conocimiento situado, crítico y significativo. Como hemos desarrollado, el proceso de acreditación de las carreras de abogacía fortaleció tres ámbitos asociados a la investigación: la existencia de proyectos y docentes con dedicación suficiente; la existencia de áreas institucionales de investigación dentro de las Facultades y, por último, la formación de los alumnos en metodología de la investigación científica.

El objetivo general de este trabajo fue explorar, a través del análisis de planes de estudio y programas, los diversos recorridos que se dieron en las tres Facultades con sede en la ciudad de La Plata donde se imparte la carrera de abogacía en forma presencial para incorporar y desarrollar el contenido curricular de metodología de la investigación científica, incluido en los estándares en el marco de la acreditación de esa carrera.

⁴⁰ Véase en <<https://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/RS-2022-32210871-APN-CONEAU-ME.pdf>>.

⁴¹ La resolución original fue RS-2020-90616775-APN-CONEAU#ME.

El primer punto de análisis y comparación se dio en el proceso de incorporación del contenido “metodología de la investigación científica” en los planes de estudio.

En el caso de la UNLP, pudimos dar cuenta de que las discusiones en torno al nuevo plan de estudios fueron abiertas y participativas y revelaron un consenso general de los claustros en torno a la necesidad de curricularizar la investigación. Si bien no existieron acuerdos en dónde debía estar ubicada en la malla curricular, todos señalaron que debía ser una materia independiente y obligatoria.

En el caso de la UCALP hubo un proceso interno de modificación del plan de estudio que se dio en el marco de las discusiones propias del Consejo Académico de la Facultad sin participación de otros estamentos de la comunidad académica.

Por último, en el caso de la UDE no hubo modificación del plan de estudio aunque sí adecuación de los programas de las materias del Plan 2009 vigente.

En segundo lugar, pudimos advertir que el lugar que ocupa el contenido metodología de la investigación científica dentro de la malla curricular es distinto en las tres Universidades.

En el caso de la UNLP no aparece una materia con la denominación específica en la malla curricular obligatoria sino en una de las optativas; los contenidos aparecen dispersos en varias materias: aparece como uno de los temas de una materia obligatoria del primer año de la carrera, “Introducción al Pensamiento Científico”, en el clásico espacio del seminario de investigación y en puntos dispersos de las materias de formación.

Algo similar sucede en la UDE donde la materia “Metodología de la Investigación” aparece como Optativa I de la carrera, también en el primer año. La diferencia, en este caso, es que la Facultad no modificó, en función de la acreditación, su plan de estudios.

En el caso de la UCALP, una materia específica de Metodología de la Investigación Jurídica aparece dentro del tercer año de la carrera de abogacía.

Como puede observarse, sólo en la UCALP el contenido de la materia hace referencia específica a la investigación jurídica.

En cuanto a los docentes pueden advertirse perfiles de muy diverso origen que seguramente condicionarán el desarrollo del currículum.

Por último, no parece ser el perfil de la Universidad el que haya condicionado los resultados hasta aquí estudiados sino que más bien ha sido producto de una decisión de tipo pragmático.

En definitiva, como hemos visto, muy distintas estrategias han adoptado las carreras de abogacía con sede en la ciudad de La Plata. Si el contenido resulta obligatorio, será necesario repensar, aun en el marco de la autonomía universitaria, si su inclusión como contenido optativo o como un tema más de otras materias resulta a futuro adecuado.

En todo caso, las facultades parecieran estar saliendo del perfil de las *School of Law*, sólo transmisoras de saberes. Pero para desarticular esta idea de que en las carreras de abogacía no se investiga y evitar que estas creencias moldeen el currículum, será necesario un período más prolongado para comprobar si la inclusión formal del estudio de la metodología de la investigación científica modifica el perfil profesionalista que predomina o si se incorporará también la competencia de investigador en los egresados de abogacía.

BIBLIOGRAFÍA

- BECHER, Tony, "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*, año 1, nro. 1, 1993, pp. 56-77 [en línea] <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento_universitario_n1.pdf> [Consulta: 10-7-2023].
- BOURDIEU, Pierre, "El campo científico", en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba, 1999, pp. 75-110.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT, *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2008.
- CARDINAUX, Nancy, *Programa de la materia Introducción al Pensamiento Científico*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP, s./f. [en línea] <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/programas/intr_pensamiento_cientifico_cat_1.pdf> [Consulta: 16-3-2023].
- CARRERA, María Cecilia, "¿Cómo dar cuenta de procesos educativos en la Universidad? Primeras notas para la comparación de los procesos de formación de abogados/as y sociólogos/as en la UNLP", en GONZÁLEZ, Manuela

- y María Gabriela MARANO (eds.), *La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones*, La Plata, Imás, 2014, pp. 43-70.
- COSCARELLI, María Raquel, “Curriculum, Universidad y Sociedad”, en *Revista de la Universidad*, nro. 34, *Universidad y Sociedad*, marzo 2007, pp. 45-54.
- COULON, Alain, *Etnometodología y Educación*, Barcelona, Paidós, 1995.
- DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, “Los cargos docentes universitarios y la cuestión de la dedicación horaria en las universidades de gestión pública argentinas”, en *La abogacía en la Argentina. Su enseñanza, investigación y difusión. Relevamientos y análisis del estado de situación*, 2019 [en línea] <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/la_abogacia_en_la_argentina_-_datos_consolidados_por_la_dnrecaso_minjus.pdf> [Consulta: 8-6-2023].
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, *Autoevaluación: académico-institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2011 [en línea] <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/autoevaluacion_2007_2010.pdf> [Consulta: 9-4-2023].
- *Planes de estudios en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Camino a lo nuevo*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2016.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto, *La educación superior en Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- FUCITO, Felipe, *El profesor de derecho de las universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- GARCÍA DE FANELLI, Ana María, *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.
- GONZÁLEZ, Manuela, “El género como recurso de la enseñanza legal”, en GONZÁLEZ, Manuela, Marisa MIRANDA y Daniela ZAIKOSKI BISCA (comps.), *Género y derecho*, Santa Rosa, EdUNLPam, 2019, pp. 271-291.
- GONZÁLEZ, Manuela y María Gabriela MARANO, “La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos”, en GONZÁLEZ, Manuela y Nancy CARDINAUX (comps.), *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, La Plata, EDULP, 2010, pp. 67-94.

- LISTA, Carlos Alberto, "La Educación Jurídica en Argentina: Una revisión crítica", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9, nro. 1, junio de 2022, pp. 1- 38 [en línea] <<https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/67395>> [Consulta: 5-6-2023].
- Ministerio de Justicia y DD. HH. de la Nación, *La investigación y la enseñanza del derecho como ejes de política pública*, 2-10-2019 [en línea] <<https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-investigacion-y-la-ensenanza-del-derecho-como-ejes-de-politica-publica>> [Consulta: 22-2-2023].
- NAIDORF, Judith, "Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas", en NAIDORF, Judith y Ricardo PÉREZ MORA (coord.), *Las actuales condiciones de producción intelectual en México, Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012, pp. 33-49.
- ORLER, José, "Formación para la investigación en el campo del Derecho. Una aproximación a las Prácticas Educativas: la asignatura 'Epistemología y Metodología de la Investigación' del profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 7, nro. 14, 2009, pp. 133-146 [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/14/formacion-para-la-investigacion-en-el-campo-del-derecho.pdf> [Consulta: 30-5-2023].
- *La articulación Docencia-Investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y en la Facultad de Derecho de la UBA*, Tesis de doctorado, UNLP, 2016 [en línea] <<https://doi.org/10.35537/10915/53576>> [Consulta: 8-4-2023].
- PEREIRA, Gabriel, "La incorporación de la investigación empírica a la Agenda de enseñanza del Derecho", en *Derecho y Ciencias Sociales*, nro. 22, abril 2020, pp. 114-143 [en línea] <<https://doi.org/10.24215/18522971e071>> [Consulta: 5-7-2023].
- PÉREZ LINDO, Augusto, *Políticas de investigación en las universidades de Argentina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2005 [en línea] <<https://eco.mdp.edu.ar/cendo-cu/repositorio/00105.pdf>> [Consulta: 16-6-2023].
- PRATI, Marcelo, "El Programa de Incentivos como caso representativo de las políticas universitarias de los 90 en Argentina", en *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, 2008 [en línea] <<https://www.aacademica.org/000-096/278.pdf>> [Consulta: 11-7-2023].
- SALANUEVA, Olga y Manuela GONZÁLEZ, "Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica", en *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas*

LA CURRICULARIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LAS CARRERAS DE ABOGACÍA.
SU ESTUDIO EN LAS TRES UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE LA PLATA
RICARDO SEBASTIÁN PIANA

- y Sociales*, año 8, nro. 41, 2011, pp. 305-312 [en línea] <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/20718>> [Consulta: 18-6-2023].
- “La investigación en el derecho: Reflexiones críticas”, en ORLER, José y Sebastián VARELA (eds.), *Metodología de la investigación científica en el campo del derecho*, La Plata, Universidad de La Plata, 2008, pp. 17-60.
- TADEU DA SILVA, Tomaz, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Barcelona, Octaedro, 2001.

Fecha de recepción: 11-7-2023.

Fecha de aceptación: 11-9-2023.

Misceláneas

20 años de *Academia*: los aportes del Profesorado en Ciencias Jurídicas

ROALD DEVETAC*

RESUMEN

El presente artículo intenta dar cuenta de los aportes que los profesores y docentes del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas han realizado a la publicación *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza - Formación docente - Publicaciones académicas.

Twenty years of *Academia*: The contributions from The Legal Sciences Teacher Training Program

ABSTRACT

The purpose of this article is to account for the contributions that professors and teachers from the Legal Sciences Teacher Program for secondary and higher education have made to *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho* (university magazine on law teaching).

KEYWORDS

Teaching - Teacher Training - Academic Magazine.

* Profesor Titular Interino de Residencia Docente y Profesor Adjunto Regular de Didáctica General y de Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA). Rector del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE/UBA). Correo electrónico: roalddvetac@derecho.uba.ar.

I. CAMINOS PARALELOS Y ENTRELAZADOS

Nos referimos a la idea de caminos paralelos por la historia que el Profesorado y *Academia* comparten en el espacio y en el tiempo.

Las autoridades de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires avalan la creación de la Revista *Academia* que da a luz su primer ejemplar en el año 2003.

Casi en simultáneo, la misma gestión, encabezada por el decano Alterini, propone la creación del Profesorado en Ciencias Jurídicas, que logra su aprobación en el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho mediante la Resolución (CD) 1571/2003 del 30 de diciembre de 2003, y del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, según Resolución (CS) 3344/2004 del 11 de agosto de 2004.

Los caminos se entrelazan no sólo en la forma, sino en la sustancia, ya que ambas creaciones se ocupan de la enseñanza. La Revista, en la difusión de reflexiones teóricas, investigaciones, experiencias relacionadas con la enseñanza del derecho. El Profesorado, en la formación de docentes para la enseñanza media y superior para estudiantes provenientes, esencialmente, de la carrera de abogacía.

Tanto el Profesorado como Academia tienen por objeto de interés la enseñanza. Cabe valorar estas determinaciones de la Facultad de Derecho de generar dos espacios institucionales referidos a la enseñanza del derecho.

II. LA ENSEÑANZA

Entendemos por enseñanza la tarea que alguien, investido de un rol docente, realiza en la transmisión de un saber a un otro u otros –estudiantes– (en general, en la situación de enseñanza formal consideramos que se trata de un grupo) con la intención de generar aprendizaje(s).

En el caso particular que nos ocupa, estamos haciendo referencia a la trasmisión cultural, de generación en generación, de uno o más saberes específicos de una disciplina académica: el derecho, con todas sus ramas y con la particular consideración de la temática de la ciudadanía en el proceso de formación del profesorado.

Miramos la acción de educar como un acto político, que produce efectos determinados, que intenta realizar una trasmisión cultural que entendemos común y valiosa para la sociedad. Y que claramente se da en un contexto determinado, en un marco institucional-organizacional específico y en una clase singular.

También entendemos que cada situación de enseñanza particular es compleja, se da en un marco de incertidumbre, ya que cada clase plantea algo de lo inédito, de lo incierto, de lo imprevisible.

Dicha acción es materializada por un educador que, al decir de Jackson (1991), despliega su accionar en la enseñanza en tres fases: la preactiva (cuando pensamos la enseñanza, la planificamos), la interactiva (cuando ponemos en juego lo planificado en las situaciones singulares de clase, es lo que efectivamente sucede en la acción) y la posactiva (cuando reflexionamos y evaluamos sobre la tarea realizada, lo que permite tomar nuevas decisiones). Educador que debe diseñar una propuesta integral de enseñanza y que debe gestionar cada una de sus clases a partir de una construcción metodológica, que genere situaciones de aprendizaje para los estudiantes, desde una postura epistemológica y desde las decisiones didácticas que se asuman.

De algunas de estas cuestiones dan cuenta muchos de los artículos de *Academia* y, en especial, los aportes que se mencionarán en el próximo apartado.

III. ARTÍCULOS PUBLICADOS

En primer término, presentamos un cuadro resumen de los diez artículos escritos por profesores y docentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas sobre temáticas propias de las asignaturas, de las cuales son miembros de manera individual o como integrantes de cada cátedra.

	Número	Año	Título	Autores/as
01	05/09	2007	Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA	Anijovich, Rebeca; Cappellletti, Graciela; Mora, Silvia y Sabelli, María José

	Número	Año	Título	Autores/as
02	06/12	2008	La articulación entre enseñanza e investigación en Derecho	Cardineaux, Nancy
03	12/23	2014	La cuestión de la autoridad en el proceso formativo de estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas. Desafíos de la formación docente universitaria	Andreozzi, Marcela; Greco, María Beatriz y Nicastro, Sandra
04	12/23	2014	La construcción de conocimiento en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza	Fairstein, Gabriela; Scavino, Carolina; Frontini, M. Patricia; Torre, Valeria; Duhalde, Mariela y Potenze, Mercedes
05	14/28	2016	El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria	Farstein, Gabriela
06	15/30	2017	La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas	Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela
07	15/30	2017	La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva	Mastache, Anahí y Devetac, Roald
08	19/37	2021	La formación docente en contexto de SARS-CoV-2: una mirada desde la Residencia Docente	Delas, Samanta Sofía
09	19/37	2021	El desafío de enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales	Devetac, Roald; Marchegiani, Mariana y Rubio, Mariano

	Número	Año	Título	Autores/as
10	19/37	2021	Sostener la formación docente en tiempos de enseñanza remota de emergencia	Mastache, Anahí

A continuación, daremos cuenta de los resúmenes introductorios de cada uno de los textos con la finalidad de generar un espacio común de sistematización de las producciones presentadas a lo largo de este período de análisis.

01. Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia y Sabelli, María José, *Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho*.

Este trabajo se propone presentar aspectos centrales de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva y se constituye como marca para los propósitos de las asignaturas Observación y Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA.

02. Cardinaux, Nancy, *La articulación entre enseñanza e investigación en Derecho*.

El artículo se propone reflexionar acerca de qué capacidades generadas en la formación en investigación científica son pertinentes para la educación jurídica y esboza cinco argumentos que fundan la inserción de la investigación en los currículos de los estudios de derecho: un argumento realista (sin asumir un enfoque realista jurídico, se puede recuperar la importancia que tal enfoque atribuye a los datos de las ciencias sociales), un argumento profesionalista (que repone las capacidades forjadas en la investigación que son aprovechables en las prácticas jurídicas), un enfoque institucional (que da cuenta de la relevancia que la investigación tiene en nuestro modelo universitario), un argumento integracionista (que parte del reconocimiento del derecho como una ciencia social que, por tanto, entra en diálogo no solamente con sus teorías, sino con

sus metodologías) y un argumento vocacionalista (que propugna la apertura de la investigación como una de las posibles inserciones profesionales de quienes estudian una carrera jurídica).

03. Andreozzi, Marcela; Greco, María Beatriz y Nicastro, Sandra, *La cuestión de la autoridad en el proceso formativo de estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas. Desafíos de la formación docente universitaria*.

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 la investigación, referida 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.

04. Farstein, Gabriela; Scavino, Carolina; Frontini, M. Patricia; Torre, Valeria; Duhalde, Mariela y Potenze, Mercedes, *La construcción de conocimiento en ciencias jurídicas y su valor para la enseñanza*.

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, y se destacan sus alcances y limitaciones.

05. Farstein, Gabriela, *El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria*.

El artículo analiza la “reproducción” del discurso pedagógico jurídico dominante de la formación de abogados –calificado como positivista y formalista– en otros ámbitos de enseñanza del derecho. Específicamente, se aborda el caso de la educación cívica en la escuela secundaria, en donde se examinan los modos particulares de expresión de estos rasgos: centralidad del texto normativo y escasa presencia de elementos conceptuales y contextuales. Esta modalidad de enseñanza puede obstaculizar un buen aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes, en función del tipo de pensamiento y formas de razonamiento propios de la adolescencia. El artículo presenta resultados de una investigación en clases de educación cívica –referidos en particular al tema tratamiento del tema Constitución Nacional– y concluye con algunas líneas para repensar la enseñanza del derecho en la escuela secundaria.

06. Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela, *La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas*.

Este trabajo presenta las conclusiones del Proyecto UBACyT: “Las planificaciones de los practicantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas”. Se pretende relevar el proceso de cambio en las planificaciones de los residentes durante sus prácticas de enseñanza en los niveles secundario y superior. El análisis incluye los aspectos modificados en las planificaciones a medida que avanzan en sus prácticas; los supuestos y factores que llevan a realizar dichos cambios; los avances que identifican en el diseño de sus planificaciones y el sentido que le otorgan. La investigación se enmarca en la perspectiva que considera al docente como profesional reflexivo e investigador de sus propias acciones. Esto refiere a que cuando

un docente planifica, conduce y evalúa sus clases pone en juego saberes disciplinares y pedagógicos que ha adquirido durante su formación inicial y sigue construyendo, en forma más o menos sistemática, durante su desarrollo profesional. Entre las últimas asignaturas del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA, los abogados cursan la Residencia Docente y realizan prácticas en el Nivel Secundario y Superior. Se trata de un espacio formativo de profundización e integración del recorrido realizado y constituye un “rito iniciático” en la identidad profesional por la fuerte movilización en lo personal y en relación con la elección profesional. Se trata, además, de un campo problemático y atravesado por aspectos sociales, políticos e institucionales. Se intenta abordar interrogantes como: ¿Se planifican las clases? ¿Cómo? ¿Con qué supuestos de base? ¿Qué decisiones se toman a la hora de enseñar?

07. Mastache, Anahí y Devetac, Roald, *La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva*.

Este artículo busca compartir algunas reflexiones y propuestas para la acción en el marco de una formación jurídica basada en una didáctica analítica y reflexiva. Didáctica General es la primera asignatura del área en el Profesorado en Ciencias Jurídicas, por lo cual constituye el primer acercamiento a las teorías de la enseñanza. Nuestro propósito central es la formación inicial o de base para el ejercicio del rol profesional docente en el nivel medio y superior en asignaturas vinculadas tanto al derecho como a la formación ciudadana, incluido el desarrollo de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes considerados necesarios para el ejercicio del rol. En primer término, presentaremos nuestra postura sobre la formación y la enseñanza en general, y sobre la formación jurídica en particular: las distintas perspectivas sobre las ciencias jurídicas, sobre las propuestas curriculares para la formación de profesionales del derecho y sobre la enseñanza y la evaluación en dichos espacios. Intentaremos interpelar (teórica y prácticamente) las principales categorías didácticas pensando en las competencias requeridas para la docencia en ciencias jurídicas. Esperamos contribuir al debate sobre la formación jurídica y sus enfoques didácticos.

08. Delas, Samanta Sofía, *La formación en contexto de SARS-CoV-2: una mirada desde la Residencia Docente*.

En el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, son muchos los planteos que como sociedad nos realizamos. Dicha situación inédita y extremadamente angustiante ha forzado cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas, entre ellos la educación. Hoy, a más de un año de su implementación, hemos interiorizado la educación virtual como un paliativo para continuar con la enseñanza a partir del aislamiento. En cuanto a la formación superior en general y la formación docente en particular, han debido realizarse sendos ajustes para sostener la enseñanza en este marco. A los fines del presente trabajo de investigación, cabe indagar ¿cómo se dio continuidad a la formación docente? y ¿cómo han transitado las prácticas docentes las y los residentes del profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires? A partir de una encuesta realizada a residentes del profesorado en Ciencias Jurídicas, me propongo analizar los interrogantes planteados.

09. Devetac, Roald; Marchegiani, Mariana y Rubio, Mariano, *El desafío de enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales*.

El presente artículo tiene por finalidad esencial pensar de qué manera enseñar a enseñar derecho o ciencias jurídicas en la ausencia de presencialidad o en la virtualidad con los distintos formatos posibles. Lo hacemos teniendo en cuenta la experiencia de cuatro años de trabajo en la cátedra de Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y las decisiones pedagógicas didácticas que fue necesario adoptar y las adecuaciones que se debieron realizar en los últimos tres cuatrimestres a partir de los encuadres sanitarios gubernamentales e institucionales adoptados con motivo de la pandemia por COVID-19. Asimismo, ponemos en juego el trabajo que venimos realizando en el marco del proyecto de investigación Decyt 2013 (2020-2022) en curso de ejecución en el ámbito de la Secretaría de Investigación de la misma unidad académica. Esta presentación consta de tres partes: un encuadre contextual y un marco conceptual, que dan cuenta de un marco

teórico que nos permite tamizar y analizar la experiencia de la propuesta efectivamente diseñada y desarrollada; los ajustes y aportes realizados a los distintos dispositivos de trabajo de la cátedra, y, por último, un cierre que recoge las fortalezas de la experiencia transitada y nos permite seguir pensando y, tal vez, brindándonos algunos indicios que responden a la pregunta esencial de nuestra investigación: “Nuevas prácticas de enseñanza: ¿transición o permanencia?”

10. Mastache, Anahí, *Sostener la formación docente en tiempos de enseñanza remota de emergencia*.

Este texto ha sido posible gracias a las reflexiones compartidas por docentes y estudiantes de Didáctica General (Profesorado en Ciencias Jurídicas, UBA) en los tres cuatrimestres transcurridos en esta modalidad de enseñanza remota de emergencia producto de la pandemia por COVID-19 y de las consiguientes decisiones de suspensión de las clases presenciales y su reemplazo por actividades virtuales. Nuestro objetivo es compartir algunas de las decisiones que tomamos para sostener el proceso formativo, los logros obtenidos, las dificultades enfrentadas y, a su vez, avanzar con algunas ideas sobre las posibilidades de aprovechamiento de esta experiencia en el futuro. Con este fin, partiremos de las informaciones provistas por el equipo docente (a través de reuniones por videoconferencia y de intercambios por WhatsApp) y por los/as estudiantes (a través tanto de encuestas estructuradas como de comentarios informales en situación de clase, a través de correos electrónicos o del campus). Nuestros análisis nos indican que la virtualidad reforzó la importancia del encuadre de trabajo, del sostén emocional, de la claridad de la tarea y de los procesos grupales como elementos clave para que los procesos formativos pudieran tener lugar. En el primer apartado, daremos cuenta de la asignatura y de su propuesta formativa. Luego, describiremos las principales decisiones adoptadas ante el cambio de escenario. En tercer lugar, haremos un balance de logros y dificultades. Para finalizar, incluiremos algunas ideas para el dictado de la materia, y recuperaremos lo mejor de la presencialidad y de la virtualidad.

IV. ALGUNAS NOTAS DESCRIPTIVAS PARA INICIAR UN ANÁLISIS

A continuación, se realizarán algunas consideraciones en relación con los diez artículos publicados.

En una primera mirada, las publicaciones dan cuenta de una producción por parte de profesores del Profesorado cada cuatro números publicados por la revista. Si se considera una publicación cada cuatro números implica una presencia sostenida en un veinticinco por ciento de los números publicados de *Academia*. Considerando que se trata de la representación de una de las carreras de la facultad que podríamos asimilar a un departamento académico por su estructura organizacional, se deduce que se trata de una buena participación y representación.

En segundo lugar, observamos que respecto a las nueve asignaturas del plan de estudios del Profesorado han participado de la publicación seis de ellas: Residencia Docente con tres artículos (presentados por dos integraciones de cátedra distintas); Didáctica General y Psicología Educativa con dos artículos cada una de ellas, y Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina, Epistemología y Metodología de la Investigación y Observación, y Práctica de la Enseñanza con una producción cada una de ellas.

Las cuestiones temáticas planteadas se relacionan con la planificación de la enseñanza, con temáticas y su contenido, con dispositivos de trabajo, con estrategias de enseñanza, con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, con la figura del educador responsable, en cuanto a su autoridad en las situaciones de formación como a su capacidad de reflexión sobre la práctica propia o de terceros.

Cabe destacar que tres de los artículos dan cuenta de la resolución que algunas de las cátedras (Didáctica General y Residencia Docente) asumieron durante el período de interrupción de clases presenciales con motivo de la pandemia por COVID. Estas tres producciones dan cuenta de qué manera en un período de fuerte alteración de los cánones tradicionales de la enseñanza se pudo mantener la continuidad pedagógica y los procesos de enseñanza.

Algunas de las producciones aparecen en el apartado artículos; otras en estudios e investigaciones. En cuatro casos, se infiere expresa o tácitamente que los escritos reflejan investigaciones Ubacyt o Decyt en

curso. La mayoría presentan experiencias concretas de situaciones de enseñanza en cada una de las cátedras. Y todas, de una manera u otra, plantean marcos conceptuales, perspectivas teóricas, posturas epistemológicas, ideas o hipótesis de trabajo que surgen de las investigaciones o que sirven de referencia a las experiencias planteadas.

En relación con los autores, los artículos han sido presentados en tres casos por autores individuales, mientras que siete de ellos han sido presentados por dos o más autores, lo que demuestra el trabajo colectivo de las cátedras del profesorado. Es valorable la existencia de producciones grupales de equipos de cátedra porque evidencia un trabajo colaborativo entre sus miembros y da cuenta de la generación de conocimiento de manera horizontal, y del proceso de formación y crecimiento de las cátedras, como de cada uno de sus integrantes en particular. En nueve de las diez producciones, participan como autores los titulares o responsables de cátedra, lo que deja traslucir la importancia y el compromiso que se asume con estos espacios de producción y difusión.

V. OTROS APORTES

Aparte de los artículos centrales presentados y analizados, los profesores y docentes del Profesorado han aportado a *Academia* producciones propias que podríamos clasificar de la siguiente manera:

- a) Ser autor/a de libros que aportan a la enseñanza del derecho y que han sido analizados en los apartados de reseñas bibliográficas;
- b) elaboración de reseñas bibliográficas;
- c) participación con artículos de alguna especialidad del campo del derecho, presentados en su calidad de integrantes de cátedras ajenas al Profesorado.

Incluimos en este apartado que *Academia* da cuenta de la creación del Profesorado al publicar en su tercer número la Resolución 1571/2003 sobre el título de Profesor en Ciencias Jurídicas para el nivel medio.

VI. UN CAMINO QUE CONTINÚA

Celebramos esta trama generada entre *Academia* y el Profesorado en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

que brinda el espacio para comunicar la generación de conocimiento sobre la enseñanza del derecho y la ciudadanía en el marco del Profesorado y la posibilidad de difundirlo en *Academia*.

Valoramos este espacio de “conversación” entre la acción y la producción de conocimiento específico. Esta conversación se basa en forzar un tiempo para pensar, para preguntarse, para volver a pensar lo sabido, para elucidar sobre los marcos conceptuales, la práctica, la investigación e, implícitamente, la tarea de extensión.

Y esa conversación se amplía a otros con la labor de *Academia* como mecanismo formal de difusión y validación del conocimiento producido por profesores y docentes del Profesorado.

Sin duda, estos artículos, que surgen de los espacios curriculares del Profesorado, pueden ser utilizados como insumos para las clases de las distintas asignaturas de la carrera en su calidad de material bibliográfico.

Evidentemente, estas producciones permiten la transferencia de reflexiones y experiencias, en el marco de cómo pensar la enseñanza de las ciencias jurídicas, a cátedras de la propia facultad como a otros espacios académicos nacionales e internacionales.

Apostamos a que este entramado de generación y transmisión de conocimiento por parte del Profesorado y su posterior difusión y circulación a cargo de *Academia* se mantenga e incremente en pos de favorecer mejores procesos de enseñanza en el campo del Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREOZZI, M., M. B. GRECO y S. NICASTRO (2014), “La cuestión de la autoridad en el proceso formativo de estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas. Desafíos de la formación docente universitaria”, en *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Año 12, nro. 23, pp. 113-132.
- ANIJOVICH, R., G. CAPPELLETTI, S. MORA y M. J. SABELLI (2007), “Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 5, nro. 9, pp. 235-249.
- ANIJOVICH, R. y G. CAPPELLETTI (2017), “La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 30, pp. 87-128.

- CARDINAUX, N. (2008), “La articulación entre enseñanza e investigación en Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 6, nro. 12, pp. 241-255.
- DELAS, S. (2021), “La formación en contexto de SARS-CoV-2: una mirada desde la Residencia Docente”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 19, nro. 37, pp. 43-64.
- DEVETAC, R., M. MARCHEGANI y M. RUBIO (2021), “El desafío de enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 19, nro. 37, pp. 65-91.
- FAIRSTEIN, G., C. SCAVINO, M. P. FRONTINI, V. TORRE, M. DUHALDE y M. POTENZE (2014), “La construcción de conocimiento en ciencias jurídicas y su valor para la enseñanza”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 12, nro. 23, pp. 181-190.
- FAIRSTEIN, G. (2016), “El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 14, nro. 28, pp. 145-156.
- HAGSTROM, W. (1998), “Reconocimiento formal e informal en la comunidad científica”, en *Seminario de Sociología de la Ciencia, Maestría en Metodología*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, julio de 1998.
- JACKSON, P. (1991), *La vida en las aulas*, Morata.
- MASTACHE, A. y R. DEVETAC (2017), “La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 15, nro. 30, pp. 153-180.
- MASTACHE, A. (2021), “Sostener la formación docente en tiempos de enseñanza remota de emergencia”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 19, nro. 37, pp. 203-240.
- PALAMIDESSI, M. y R. DEVETAC (2007a), “Las revistas académicas especializadas en educación (Argentina 1990-2001)”, en PALAMIDESSI, M., C. SUASNABAR y D. GALARZA (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Flacso Manantial.
- (2007b). “Las revistas académicas del campo de la educación. (Argentina 1990-2002)”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 1, nro. 1, cuarta época.
- WAITE, D. (2005), “Las revistas académicas y su impacto en los respectivos ámbitos disciplinarios”, en *Perfiles educativos*, vol. XXVII, nro. 109-110.

Fecha de recepción: 31-5-2023.

Fecha de aceptación: 21-6-2023.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *La educación ciudadana fragmentada: el Derecho en la enseñanza obligatoria**

MARÍA CONSUELO RUIZ**

Este libro, que se enmarca en un trabajo de investigación denominado *El derecho a la educación: análisis constitucional y definiciones pedagógicas en perspectiva comparada*, desarrolla un minucioso análisis sobre la incorporación en los diseños curriculares de un contenido específico y polifacético: el que se refiere a la formación ciudadana. ¿Qué noción de construcción de la ciudadanía se evidencia en los lineamientos curriculares de la enseñanza obligatoria?, ¿cómo han asumido el Estado federal y los estados provinciales el compromiso para la enseñanza de este contenido?, ¿qué distorsiones existen entre las prescripciones curriculares y las prácticas de enseñanza en las escuelas?, ¿a qué responden estas distorsiones? En estas preguntas, se podrían aglutinar distintos aspectos que, a lo largo de los cuatro capítulos de esta obra, encontrarán respuesta y donde, sin lugar a duda, en cada uno de ellos se destaca un claro aporte para repensar el currículum, las propias experiencias escolares y el proyecto educativo de un Estado democrático.

Nancy Cardinaux, Samanta Delas, Matías Manelli y Guillermo Ramón Ruiz, tras analizar la normativa nacional, lineamientos curriculares federales, núcleos de aprendizajes prioritarios y diseños provinciales de los contenidos que forman parte de la formación ciudadana, advierten sobre la ausencia de una construcción de ciudadanía igualitaria en el

* *La educación ciudadana fragmentada: el Derecho en la enseñanza obligatoria*, por Nancy Cardinaux, Samanta Delas, Matías Manelli y Guillermo Ramón Ruiz (ISBN 978-987-03-4536-7), Buenos Aires, La Ley, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 160 páginas, diciembre de 2023.

** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires).

país; de allí, el título que da lugar a este libro, donde el concepto de fragmentación pone de manifiesto las falencias de un Estado federal y de los estados provinciales dentro de un modelo de federalización descentralizada, como es el nuestro y que tan bien aparece caracterizado en el Capítulo 3 (*Los lineamientos curriculares federales y las diversificaciones provinciales*).

Poner en discusión esta fragmentación nos lleva a advertir el impacto que, a mediano y largo plazo, tendría en la población escolar el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida con los valores republicanos y democráticos, si se parte de un acceso diferencial a estos contenidos. Este planteamiento constituye otra de las premisas que nos deja esta obra y que muy bien se resume a partir del interrogante que aparece en el apartado de conclusiones: *¿Cómo esperar el ejercicio de una ciudadanía igualitaria si la fragmentación curricular es la característica que predomina en términos de formación ciudadana?*

Esta deuda de la escolarización obligatoria, como sostienen los autores, es algo que nos debe poner en alerta, hoy más que nunca, a 41 años de la vuelta a la democracia, y así poder preservarla *de los peligros que tienen –las democracias– ante la falta de una cultura cívica que las favorezcan*, como se afirma en el Capítulo 1 (*La formación ciudadana en la educación obligatoria problematizada*). En este sentido, nos advierten que es primordial garantizar un derecho equitativo en el acceso a este contenido no sólo en la agenda educativa nacional, sino también en la global.

Otro aspecto interesante que nos brinda esta obra, para ilustrar el tema de la fragmentación presente en un contexto de heterogeneidad jurisdiccional, son los datos que describen las realidades sociales y educativas de las 24 jurisdicciones; información estadística que complementa el análisis realizado y que resulta necesaria para interpretar las capacidades que poseen los estados provinciales o, como dicen los autores en el Capítulo 4: “Comprender los procesos de traducción que hacen los estados provinciales de los lineamientos curriculares aprobados por el Consejo Federal de Educación”. La basta y rigurosa información que se incluye en el cuerpo de la obra y en los anexos refleja un exhaustivo trabajo de investigación que enriquece los argumentos de los capítulos que la componen.

Es de destacar que este libro no sólo se concentra en develar y mostrar las deudas de nuestro sistema educativo en torno a la formación ciudadana, sino que va más allá, y da pistas, herramientas, estrategias didácticas e introduce categorías de análisis y tipologías sobre las concepciones del Derecho y derivaciones pedagógicas para su enseñanza en las aulas, tal como se caracteriza y define en el Capítulo 2 (*Los contenidos de enseñanza implícitos en distintas concepciones del Derecho*).

Es aquí donde se manifiesta la formación docente y pedagógica de los autores de esta obra. Avanzan un poco más en tanto que recomiendan un modelo participativo que requiere la propia experimentación de los estudiantes en las aulas y no se quedan sólo en el hecho de la incorporación de contenidos. El primer capítulo de esta obra, además de poner en perspectiva histórica el concepto de formación ciudadana, le dedica unas líneas a este *modelo de la praxis* y destaca los aportes tanto de Dewey como de Freire en la revalorización de las experiencias dotadas de sentido y que tengan impacto político y social. Entonces, no sólo es importante el *qué conocer* en materia de educación cívica, como se sostiene en el Capítulo 3, sino también *cómo se conoce* ese contenido para que los aprendizajes de los estudiantes sean relevantes.

Por otra parte, el Capítulo 4 (*La formación jurídica en la educación ciudadana*) amplía este aspecto a partir del análisis de contenidos en términos de alfabetización jurídica (Constitución Nacional, organización institucional del Estado y derechos humanos) y el grado de inclusión en los lineamientos federales, en los NAP y diseños provinciales tanto del nivel primario como del nivel secundario. Es interesante destacar que, a la hora de comprender los matices notorios entre el nivel federal y el provincial en cuanto a la inclusión de temas jurídicos en la educación ciudadana, se apela a ejemplificar en forma variada y disímil con casos jurisdiccionales que resultan sumamente claros. En algunos casos nos hacen notar que se incorporan amplios desarrollos jurídicos, es decir que hay una recepción significativa de los lineamientos federales en algunas jurisdicciones y hasta los trasciende en otras; mientras que, en otros casos, la incorporación de contenidos de este tipo es escasa y con claro alejamiento de las prescripciones del nivel federal.

Para comprender cómo llegar efectivamente a las aulas unos contenidos u otros, los autores nos invitan, además, a ampliar la mirada sobre

el concepto de currículum, que se desarrolla específicamente en el Capítulo 3. Es contundente la afirmación en este sentido: el currículum no sólo es un documento público, sino que es un acto político; es decir, entenderlo como aquel que expresa una política pública atravesada por complejos procesos de negociación, que influyen posteriormente en la enseñanza y el aprendizaje formal de los estudiantes.

En suma, esta obra es sumamente recomendable por todo lo expuesto dado que resulta una gran contribución al campo educativo e intenta llenar una vacancia existente hasta el momento: un completo diagnóstico del estado de adecuación de los diseños curriculares jurisdiccionales a la normativa federal sobre el contenido en cuestión. La formación académica de cada uno de los autores resulta en esta obra una combinación perfecta, puesto que desde miradas y perspectivas complementarias aportan, cada uno desde su campo de estudio –*ciencias jurídicas y ciencias de la educación*–, análisis y reflexiones valiosísimas para los distintos niveles de concreción curricular y la enseñanza de este contenido fundamental e ineludible de formación ciudadana que respalde y fortalezca nuestro modelo democrático de Nación.

Fecha de recepción: 18-3-2024.

Fecha de aceptación: 18-3-2024.

Pautas para la presentación de originales

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

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

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

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

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

El proceso de evaluación consta de tres fases:

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

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

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

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

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

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

1. ENTREGA DE ORIGINALES

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

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

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

2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

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

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

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

Guidelines to submit originals

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

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

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

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

1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

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

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

2. PAGE AND TYPE SET-UP

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

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

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

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE,
EN EL MES DE JULIO DE 2024