

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro
para el Desarrollo
Docente

ISSN 2362-423X

OTOÑO

20
24

AÑO XII - N° 14



- * Desde Betty Sue Flowers hasta Liliana Heker: algunas ideas en torno a la enseñanza de la escritura en la Facultad
- * El derecho al error en el proceso universitario de enseñanza y aprendizaje
- * Estudiantes y autonomía. Aportes para superar la enseñanza del Derecho
- * Educación virtual: una nueva forma masiva de enseñanza universitaria
- * Derecho Romano en la formación del abogado actual
- * Acerca de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas reflexiones sobre su sentido didáctico
- * Proceso selectivo y autonomía universitaria. Comentario al fallo "Students for Fair Admissions, Inc, V. President and Fellows of Harvard College"...
- * La Facultad de Derecho de la UBA a 40 años de la restauración democrática. Entre los discursos negacionistas y los embates a la perspectiva
- * Presentación de la charla: "¿Existe alguna inteligencia artificial natural? El ChatGPT en su contexto matemático"
- * Escribir un ensayo

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro para el Desarrollo Docente

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php>

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Teléfono: 5287-6796

revistacarrera@gmail.com



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Centro para el Desarrollo
Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263,
primer piso, C1425CKB,
Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura A. Pégola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN EI GUION EDICIONES

<https://www.elguionediciones.com.ar>

EL GUION

Aclaración

Las opiniones expresadas en los artículos incluidos en *Carrera y Formación Docente*, revista del Centro para el Desarrollo Docente, son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Centro para el Desarrollo Docente, de su Director o del Consejo Editorial.

EDITORIAL	4
Mónica Zampaglione	
DESDE BETTY SUE FLOWERS HASTA LILIANA HEKER: ALGUNAS IDEAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA FACULTAD	6
Juan Jorge	
EL DERECHO AL ERROR EN EL PROCESO UNIVERSITARIO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	12
Berenice L. Timpanaro	
ESTUDIANTES Y AUTONOMÍA. APORTES PARA SUPERAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	17
Federico Ladelfa	
DERECHO ROMANO EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO ACTUAL	24
Laura Bierzychudek	
ACERCA DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE SU SENTIDO DIDÁCTICO	35
Fabián M. Caffaro	
PROCESO SELECTIVO Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA. COMENTARIO AL FALLO “STUDENTS FOR FAIR ADMISSIONS, INC.V. PRESIDENT AND FELLOWS OF HARVARD COLLEGE”, CORTE SUPREMA DE LOS ESTADOS UNIDOS, 29/06/2023 ...43	
Agustín I. Baya Gamboa	
LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA A 40 AÑOS DE LA RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA. ENTRE LOS DISCURSOS NEGACIONISTAS Y LOS EMBATES A LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS	47
Natalia Segura Diez	
PRESENTACIÓN DE LA CHARLA: “¿EXISTE ALGUNA INTELIGENCIA NATURAL? EL CHATGPT EN SU CONTEXTO MATEMÁTICO”	52
ESCRIBIR UN ENSAYO	53
Laura Pégola	
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS	56

EDITORIAL



Mónica Zampaglione

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Evaluación Universitaria (UBA) y Diplomada en Constructivismo y Educación (FLACSO). Es profesora en diversas carreras de formación docente en el nivel de posgrado en universidades de gestión pública y privada. Además, se desempeña como asesora pedagógica en instituciones del nivel superior y organismos internacionales.

En el número XIV de *Carrera y Formación Docente*, Revista del Centro para el Desarrollo Docente, incluimos diversos artículos elaborados por profesores de la Facultad de Derecho. En algunos de ellos, se desarrollan prácticas de enseñanza y de evaluación que los docentes implementan en sus clases y evidencian el proceso de reflexión-acción-revisión de las estrategias que llevan adelante para promover los aprendizajes de sus estudiantes.

Otros artículos se centran en problemáticas propias del campo disciplinar que, desde la perspectiva de los autores, inciden en la formación de los futuros profesionales o bien aportan ideas relevantes que contribuyen a la construcción del perfil deseado.

En este primer número del año 2024 se incluyen las siguientes producciones:

Juan Jorge, en su artículo “Desde Betty Sue Flowers hasta Liliana Heker: algunas ideas en torno a la enseñanza de la escritura en la Facultad”, explora algunas premisas sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior, así como las oportunidades que esta estrategia brinda al interior de la Facultad.

A su vez, Berenice Timpanaro en “El derecho al error en el proceso universitario de enseñanza y aprendizaje”, se centra en la evaluación y su relación con el “error”. Su objetivo es recuperar su valor constructivo para el proceso de aprendizaje de los

estudiantes, a fin de separarse de la mirada punitiva con que, a veces, recae sobre el desempeño de los estudiantes.

Por su lado, en “Estudiantes y autonomía. Aportes para superar la enseñanza del derecho”, Federico Ladelfa parte de reconocer la necesidad e importancia de adaptar los aprendizajes actuales a las demandas de la sociedad moderna. A tal fin, propone un cambio significativo en la forma de enseñanza mediante la implementación progresiva de actividades propias de la profesión desde las primeras materias de la carrera, para que los estudiantes puedan reconocer y mejorar las competencias requeridas para su ejercicio.

En su artículo “Derecho Romano en la formación del abogado actual”, Laura Bierzychudek identifica un área de vacancia en los planes de estudio de las carreras de abogacía en la Argentina, el Derecho Romano, e invita a reconsiderar los aportes de sus principios, métodos y visión del derecho para la formación de los futuros profesionales.

Por su parte, Fabián M. Caffaro, en “Acerca de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas reflexiones sobre su sentido didáctico”, reconoce la imbricación de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El autor invita a pensar sobre la importancia de seleccionar y diseñar instrumentos válidos para recolectar información útil sobre el desempeño de los estudiantes y, de este modo, poder reorientar los aprendizajes.

En su artículo “Proceso selectivo y autonomía universitaria. Comentario al fallo ‘*Students for Fair Admissions, Inc. v. President and Fellows of Harvard College*’, Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, 29/06/2023”, Agustín Bayá Gamboa examina ese fallo y se centra particularmente en el voto del presidente del tribunal, para vincularlo con el principio de autonomía universitaria y su control de constitucionalidad de la reglamentación de los procesos de admisión. Además, propone un análisis comparativo entre dicha sentencia y aquella dictada por nuestra Corte Suprema de Justicia de la Nación en el caso “Monges, Analía M. c/Universidad de Buenos Aires UBA s/Resolución 2314/95”.

A su vez, Natalia Segura Diez, en “La Facultad de Derecho de la UBA a 40 años de la restauración democrática. Entre los discursos negacionistas y los embates a la perspectiva de derechos humanos”, hace un breve recorrido por las posturas, decisiones institucionales, actividades y estrategias referidas a los discursos de odio, negacionismo y la perspectiva de derechos humanos en la Facultad de Derecho de la UBA a 40 años del regreso de la democracia.

Asimismo, este número incluye la charla virtual “¿Existe alguna inteligencia natural? El ChatGPT en su contexto matemático” del especialista Leandro Guarnieri, que se llevó a cabo el 3 de octubre de 2023 en el marco del Módulo IV a cargo del Prof. Gonzalo Aguirre de la Carrera de Formación Docente. El propósito de esta actividad fue orientar a los docentes de la Facultad en el abordaje de los problemas de transmisión del conocimiento a partir de la aparición del ChatGPT.

Finalmente, como cierre de la Revista y al igual que en números anteriores, se incluye un artículo sobre escritura académica preparado por la Dra. Laura Pégola, docente del curso “Talleres de escritura académica” del Centro para el Desarrollo Docente. En esta oportunidad, su artículo está centrado en las características y la escritura de un ensayo.

Desde la mirada de cada autor, estas narrativas muestran distintos ángulos de observación de una realidad que nos interpela permanentemente como docentes que habitamos esta facultad y nuestra universidad.

Si nos preguntamos *para qué* enseñamos una disciplina, ello nos remitirá al sentido social de la profesión y a las particularidades del sujeto en formación, aspectos que se relacionan con los diferentes modos de concebir las prácticas docentes.

Esta comprensión abre el camino para pensar, diseñar, implementar y evaluar estrategias variadas que pongan en juego una forma particular de relación con el objeto de conocimiento y se constituya en una fuente de múltiples aprendizajes (cognitivos, sociales, afectivos, éticos).

La formación de los futuros profesionales es un proceso gradual y permanente que necesita acompañamiento, seguimiento y andamiaje a lo largo de toda la carrera, previendo una complejidad progresiva de los aprendizajes que involucre activamente a los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente y los prepare para aprender a lo largo de la vida. Los estudiantes aprenden más y mejor cuando se les cede el protagonismo, y se los acerca al conocimiento de forma experiencial, con sentido, vinculado fuertemente con el entorno. En otras palabras, existen muchas posibilidades, pero lo más importante es enseñar y aprender tal como se hace en la vida real.

Estas consideraciones nos desafían a revisar los modelos de enseñanza y de evaluación, a partir del reconocimiento del carácter emergente y situacional de los saberes requeridos para la resolución de los problemas cotidianos. Así, la formación de docentes como espacio didáctico especializado implica un trabajo sostenido de construcciones y deconstrucciones que el ritmo de los tiempos y el contexto le irá solicitando.

En tal sentido, no hay un modelo estándar ni único sobre cómo debe ser la trayectoria profesional de los profesores universitarios, pero es fundamental que cada institución determine los diferentes perfiles, para abordar sus prácticas de modo responsable y garantice que sus tareas se cumplan según los objetivos prefijados.

La mejora de las prácticas docentes demanda fortalecer la capacidad analítica, reflexiva y crítica de los profesores con el fin de que se desarrollen profesionalmente tanto en el nivel individual como colectivo. Al respecto, es importante contar con espacios para reflexionar sobre dichas prácticas, sobre las relaciones con los estudiantes, con los colegas y con la institución, compartir criterios y conocer experiencias de referencia y reflexiones acerca de los temas y problemas de la docencia universitaria.

Por este motivo, los invitamos, entonces, a leer, en este nuevo número de *Carrera y Formación Docente*, las producciones de colegas con la expectativa de que les resulten provechosas para su labor.

DESDE BETTY SUE FLOWERS HASTA LILIANA HEKER: ALGUNAS IDEAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA FACULTAD



Juan Jorge

Abogado, Diploma de Honor (UBA). Docente de Derecho Internacional Privado y Arbitraje Comercial (UBA). Docente invitado de Didáctica Especial de la Disciplina (UBA). Entrenador de los equipos de la Facultad que participan en la Competencia Internacional de Arbitraje y la Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión.

juanjorge@derecho.uba.ar

RESUMEN

La escritura parece ser algo dado, algo sobre lo que no caben mayores preguntas o cuestionamientos. Después de todo, la escritura no es otra cosa que el resultado de escribir: aquel ejercicio tan elemental que se impone desde la infancia. En el campo del derecho, la escritura presenta un vínculo constitutivo y por demás especial. Sin embargo, su enseñanza en las jurisdicciones del *civil law*, incluyendo la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, no suele despertar mayor interés. Se trata de algo que ya se sabe. Frente a lo anterior, este artículo explora algunas premisas sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior, así como las oportunidades que dicha enseñanza puede encontrar en la Facultad. Además, el artículo propone una serie de ideas para llevar a cabo la enseñanza de la escritura en la Facultad a partir de las figuras del loco, el arquitecto, el carpintero y el juez.

Palabras clave: pedagogía, enseñanza, derecho, escritura.

ABSTRACT

Writing seems to be something given, something on which there is no room for further questions or doubts. After all, writing is nothing more than the result of writing itself: that elementary exercise imposed since childhood. In the field of law, writing holds a constitutive and particularly special connection. However, its teaching in civil law jurisdictions, including the University of Buenos Aires' Law School, often receives scant attention. It is something that *is already known*. In view of the above, this article explores certain premises concerning the teaching of writing in higher education, along with the opportunities that such teaching may find in the UBA's Law School. Furthermore, the article proposes a series of ideas to carry out the teaching of writing in the UBA's Law School based on the figures of the madman, the architect, the carpenter, and the judge.

Keywords: pedagogy, teaching, law, writing.

Si nadie me plantea la cuestión, lo sé.
Si quisiera explicarla a quien la plantea, no lo sé.
San Agustín, *Confesiones*

Como mirar un caracol sumergido en agua quieta
y transparente. Ahí está, bien delineado, pero
cuando meto la mano y quiebro la superficie las
ondas lo refractan.
Leanne Shapton, *Bocetos de natación*

Introducción

La escritura parece ser algo que se da por sentado, algo sobre lo que no caben mayores preguntas o cuestionamientos (Calvet, 2007: 13-14). Después de todo, la escritura no es otra cosa que el resultado de escribir: aquel ejercicio tan elemental que se impone desde la infancia. Con el correr de los años, la escritura suele abrazar una mayor complejidad y las palabras ya no solo se entrelazan para narrar, insultar o enamorar, sino también para cumplir otros fines más “profesionales”: notificar, educar, condenar. Sin embargo, aquella idea de que la escritura viene *dada o ya se sabe* permanece infranqueable.

El derecho no se encuentra ajeno a la escritura. Por lo contrario, se trata de dos prácticas íntimamente ligadas entre sí. Y esta relación cobra aún mayor importancia en las jurisdicciones del *civil law*, en donde las constituciones, los tratados y los códigos suelen emerger como verdaderos “textos sagrados”. Pese a lo anterior, la enseñanza de la escritura en las facultades de derecho de estas jurisdicciones no suele despertar un gran interés. De nuevo, se trata de algo que ya se sabe.

El Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, la Facultad) reconoce la necesidad de la escritura y destaca la “expresión en lenguaje claro” y el “bosquejo, proyección y redacción de textos argumentativos”, “monográficos o de ensayo” en tanto “habilidades y destrezas que implica el objetivo general de la carrera” (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2004: 9-10). Sin embargo, lejos de alcanzar un grado performativo, estas breves palabras parecieran quedarse allí, como meras intenciones que no encuentran un eco en las aulas.

Frente a ello, este artículo primero se pregunta qué es la escritura. Luego, a partir de ciertas premisas en torno a la enseñanza de la escritura en la

educación superior, plantea por qué (y para qué) enseñar escritura en la Facultad. Finalmente, el artículo explora el cómo, es decir, propone algunas ideas para implementar o repensar la enseñanza de la escritura en la Facultad, las cuales se sistematizan bajo las cuatro figuras ideadas por Betty Sue Flowers: el loco, el arquitecto, el carpintero y el juez.

¿Qué es la escritura?

En su relación con la lengua, la escritura implica un proceso de comunicación diferida. Como dice Liliana Heker, un texto “supone siempre la distancia con el interlocutor” (Heker, 2020: 16); o en palabras de Carlino: “emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo” (Carlino, 2006: 26).¹ La escritura, una vez consumada, desplaza al escritor (emisor) y deja solo a su texto: la relación que propone la escritura es, en efecto, entre el texto y su lector (receptor).

Así, mientras que la comunicación oral suele estar destinada a la fugacidad, la comunicación escrita suele cargarse de una responsabilidad adicional: conservar la palabra. Como dice Louis-Jean Calvet, ese fue uno de los roles históricamente asignados a la escritura: “darle habla al locutor ausente, prolongando su mensaje más allá del eco físico de [sus] sonidos” (Calvet, 2007: 14-23).

A su vez, lo que se dice o no se dice en un texto (Porter et al., 2022) determina el rol del lector. Y esto se explica por lo que Ricardo Piglia llamó alguna vez “contextos perdidos”: aquello que no resulta explícito del texto y que el lector debe reconstruir solo, en su casa o en el transporte público, tal como un detective debe hacerlo frente a un crimen (Piglia, 2013). Estos “contextos perdidos” obligan a pensar en el lector y resignifican la naturaleza de la escritura.

¹ Véase también King (2004), en donde el autor asocia la idea de la escritura con la de la telepatía.

¿Por qué (y para qué) enseñar escritura?

En su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2006), Paula Carlino invita a repensar la escritura en el nivel superior a partir de una premisa inicial: la escritura no es una habilidad independiente de cada disciplina (ni mucho menos dada), sino que se aprende “en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia” (Carlino, 2006: 22).² Como enseñaba Hebe Uhart, la escritura está presente en casi todas las personas, pero hacer un uso específico del lenguaje es un trabajo diferente (Villanueva, 2015: 20).³

Además, Carlino advierte que la escritura pone “en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de [su] producción” (Carlino, 2006: 21). La escritura permite “visibilizar” pensamientos y sistematizar ideas. En palabras de Leila Guerrero, algunas cosas solo se aprenden o comprenden cuando se escriben (Alconada Mon, 2018). Así, la escritura emerge como “uno de los ‘métodos’ más poderosos para aprender” (Carlino, 2006: 25).

Dentro de la Facultad, la enseñanza de la escritura puede encontrar oportunidades en lugares muy diversos: desde una materia cuatrimestral, hasta una clínica jurídica o una competencia interuniversitaria. Con tiempo y espacio suficientes, tal enseñanza no solo puede alentar a que los estudiantes planifiquen los contenidos de sus textos, aclaren sus propósitos y anticipen su organización (Carlino, 2006: 29), sino también a que aprendan a “determinar la jerarquía relativa de los conceptos” y “seleccionar y organizar cuidadosamente los contenidos [enseñados]” (Carlino, 2006: 37).⁴

¿Cómo enseñar escritura?

Betty Sue Flowers, en su artículo “Madman, Architect, Carpenter, Judge: Roles and the Writing Process”

² Véase también Villanueva (2015).

³ LeClercq (2007), por su parte, sostiene: “Sí, [la escritura jurídica] sigue siendo escritura, pero es una rama de la escritura técnica con su propio conjunto de normas y prioridades [...] La escritura jurídica es exigente de un modo que rara vez se da en la escritura de pregrado, quizás porque exige reconocer las dos caras de la moneda y, al mismo tiempo, ser preciso y conciso” (4, xiii; traducción propia).

⁴ Contrariamente a lo que podría suponerse, escribir algo breve muchas veces exige mayor tiempo y trabajo que escribir algo largo. Así lo menciona Richard Yates en su cuento “Constructores”: “Hoy no tuve tiempo de escribirte una carta breve así que te escribí, en cambio, una larga”.

(1981), plantea cuatro figuras para desplegar el proceso de escritura en el campo educativo: (1) el loco, (2) el arquitecto, (3) el carpintero y (4) el juez (Flowers, 1981: 834-36).⁵ Estas cuatro figuras de Flowers, además de acercar la idea de la “narración en la enseñanza” (Litwin, 2012), resaltan la naturaleza secuencial del proceso de escritura, “descomponen” este proceso en etapas manejables y ayudan a disfrutar cada una de ellas (Flowers, 1981: 835-836). Su uso, al igual que el tiempo, se guían por la misma premisa: evitar que todo suceda de golpe.

Primera parada: el loco

El loco dice todo lo que se le ocurre (y como se le ocurre). Aquí, representa algo similar a lo que Witold Gombrowicz concibió alguna vez como “inmadurez”: aquel estado de creación en el que conviven la búsqueda y la vacilación; aquel espacio propio de la imaginación en el que aún no se piensa. Antes de empezar el tiempo “neto” de escritura, el loco promueve precisamente ello.

Para desplegar esta imaginación inicial, y adentrarse en los temas que serán objeto de la escritura posterior, la figura del loco invita a emplear el conocido “torbellino de ideas” o *brainstorming*.⁶ Este recurso metodológico estimula la creatividad, reduce la autocritica y fomenta la participación, lo cual permite descubrir nuevas ideas o complejizar ideas ya existentes. Este recurso conviene implementarlo en un tiempo breve (15-20 minutos) para exigir la agilidad y fomentar la espontaneidad. Como decía Ray Bradbury, en la rapidez está la verdad.

Segunda parada: el arquitecto

El arquitecto es quien se encarga de escuchar, proyectar y diseñar; de trazar la hoja de ruta para construir un edificio o, en este caso, un texto. Como sostienen William Strunk Jr. y E.B. White, “la escritura [...] debe seguir de cerca los pensamientos del escritor, pero no necesariamente en el orden en el que esos pensamientos ocurren” (Strunk Jr. y White, 2000: 70-71; traducción propia). Para ordenarlos, el arquitecto debe llevar las intuiciones del loco a una zona racional y reflejarlas en una estructura.

Por un lado, esta estructura puede materializarse en un índice de argumentos. Como enseña Bryan

⁵ Véase también Garner (2013).

⁶ Alternativa o complementariamente, también pueden emplearse los seis sombreros para pensar de Edward de Bono.

Garner, un índice tentativo con títulos y subtítulos puede ayudar a organizar los pensamientos en categorías determinadas. Además, otorga una variedad visual a las páginas, señala las transacciones y proporciona una hoja de ruta clara para escritores (primero) y lectores (después) (Garner, 2013: 20).

Por otro lado, para edificar la estructura interna de cada argumento, puede recomendarse el uso del IRAC (o CREAC), que es el acrónimo de Issue (Problema), Rule (Regla), Application (Aplicación) y Conclusion (Conclusión).⁷ Su finalidad es brindar una solución estructurada para la redacción de argumentos jurídicos. Si bien el IRAC es muy aclamado en la escritura legal, su uso no se encuentra exento de críticas o “contrapesos”.⁸

Tercera parada: el carpintero

El carpintero construye y ejecuta el trabajo del arquitecto. Como dice Stephen King en su libro *Mientras escribo* (2000), los carpinteros construyen casas y edificios; algunos con madera y, otros, ladrillo a ladrillo. El escritor construye oraciones “con [su] vocabulario y [sus] conocimientos de gramática y estilo”: esas son sus “herramientas” (King, 2000).

Si bien no hay un solo manual para emplear estas herramientas,⁹ el I Ching ofrece un primer principio fundamental: “la gracia suprema no está en el ornamento, sino en la forma simple y práctica”. Las oraciones y los párrafos deben aspirar a ello: a sacarle el “ripió” al paisaje; a buscar ese “estilo simple y cristalino como un arroyo de campo” que anhelaba Truman Capote. Ahora bien, la mejor simplicidad no equivale a algo superficial, sino que suele ser el resultado de un inmenso trabajo de reescrituras (Porter et al., 2022: 18).¹⁰

⁷ CREAC replica en forma sustancial la regla anterior, pero reemplaza la “R” inicial por una “C” correspondiente a Conclusion (Conclusión), y agrega una “E” correspondiente a Explanation (Explicación) después de la Rule (Regla).

⁸ Como expresan diversos profesores, pueden destacarse “puntos” y “contrapuntos” con respecto a su uso. Estos van desde la simplificación en demasía del proceso de escritura legal, hasta la incapacidad de dimensionar el peso o valor real de cada uno de los elementos que integran un argumento legal. Véase, por ejemplo, Legal Writing Institute (1995).

⁹ Entre muchos otros, se destacan *The Elements of Style*, de William Strunk Jr. y E.B. White; *Legal Writing in Plain English* y *The Elements of Legal Style*, de Bryan Garner; *Guide to Legal Writing Style*, de Terri LeClercq; *The Elements of Legal Writing*, de Martha Faulk e Irving M. Mehler; *The Lawyer’s Book of Rules for Effective Legal Writing*, de Thomas R. Haggard y *The Little Book on Legal Writing*, de Alan L. Dworsky.

¹⁰ Véase también la entrevista a Jorge Luis Borges de Joaquín

Para alcanzar ello, se recomiendan oraciones y párrafos breves, pero sin llegar al extremo del laconismo.¹¹ Como advierten William Strunk Jr. y E.B. White, “esto no implica que el escritor deba hacer todas las oraciones cortas o evitar el detalle, [...] sino que cada palabra tenga un propósito determinado” (Strunk Jr. y White, 2000: 23; traducción propia). Con esa salvedad, Garner propone un promedio de

Betty Sue Flowers plantea cuatro figuras para desplegar el proceso de escritura en el campo educativo: (1) el loco, (2) el arquitecto, (3) el carpintero y el juez (4).

20 palabras por oración (Garner, 2013: 27-28), y de tres a ocho oraciones por párrafo, con un promedio de 150 palabras totales (Ibidem: 88-90).¹² Ello ayuda a cristalizar mejor los pensamientos, a otorgar mayor efectividad a los argumentos y a promover la claridad sintáctica. También se sugiere “utilizar el párrafo como unidad temática” y adelantar este tema mediante “topic sentences”.¹³

En esta instancia, no debe perderse de vista el medio a través del cual suelen canalizarse todas estas herramientas: la computadora. Al respecto, Piglia ya advertía un cambio en la dinámica de la corrección

Soler Serrano en el programa A Fondo (1976), disponible en Youtube. Entre otras cosas, el uso de la voz activa por encima de la voz pasiva puede ayudar a lograr esta simplicidad, en tanto suele requerir menos palabras, reflejar mejor la secuencia cronológica y facilitar la lectura. Véanse Garner (2013: 36); Strunk Jr. y White (2000: 18-19) y también Castillo (2014: 65-66). Al respecto, dice Stephen King (2004): “[c]uando un escritor emplea la voz pasiva, esta suele expresar miedo a no ser tomado en serio. Es la voz de los niños que se pintan bigote con betún, y de las niñas que intentan caminar con los tacones de mamá”.

¹¹ Como se lee en *Las clases de Hebe Uhart*, “[l]a gente que puntúa con frases muy cortas no comunica bien, son como esos pajaritos que hacen pasos cortitos. Un texto de frases cortas es más trabajoso para el lector, porque no hay un sujeto atrás; falta un narrador que hile mínimamente” (Villanueva, 2015: 54).

¹² Como dice Stephen King (2004), “[e]l aspecto de los párrafos es casi igual de importante que lo que dicen. Son mapas de intenciones”.

¹³ Véase Carlino (2006: 44) y también, Strunk Jr. y White (2000: 15-17).

(simultánea a la escritura), que podría alimentar la hipercorrección y distorsionar una versión orgánica del texto.¹⁴ También apuntaba al espejismo que producen los procesadores de texto: en palabras de Abelardo Castillo, “todo se ve tan prolijo que parece bien escrito” (Castillo, 2014: 209). ¡Atención!

Cuarta parada: el juez

Por último, aparece el juez: aquel que evalúa, juzga y determina. Aquí representa a quien toma el producto del carpintero y corrige su estructura, orden y lógica. Para ello, debe revisar las torsiones de la sintaxis, la respiración de las puntuaciones, la inclinación de los adjetivos.¹⁵ Y este ejercicio no está exento de creatividad, sino todo lo contrario: “implica el ejercicio supremo de la libertad creadora” (Heker, 2020: 52).¹⁶

Para esta corrección, Garner y John Trimble proponen el “Law-Prose Editing Method”, que es un método particular de edición jurídica (Garner, 2013: 163)¹⁷ en donde se distinguen dos niveles de edición: uno denominado “ediciones básicas” (*basic edits*) y otro “ediciones para refinar” (*edits to refine*) (Garner, 2013: 164). Dentro de estos últimos, podría ubicarse “el principio de la escopeta chejoviana”: si se dice que

hay un rifle colgado en la pared, vale asegurarse de que ese rifle se dispare. No deben decirse cosas porque sí.

Además, es importante escuchar la “música del lenguaje”; esos “ritmos de las palabras” (Joan Didion) o aquel “franco hecho sonoro” que emerge de ellas (Idea Vilariño). Como decía Robert Louis Stevenson, “en la literatura la frase se compone de sonido como en la música de notas” y “la belleza del contenido de una frase [...] depende implícitamente de [sus sonidos]” (Quiroga, 2021). Por ello, “cuando hablamos del estilo de Fitzgerald, no nos referimos a su dominio del pronombre relativo, sino a los sonidos que hacen sus palabras” (Strunk Jr. y White, 2000: 66-67; traducción propia). Aquí lo eufónico puede abrazarse a través de los “rellenos rítmicos” (Porter et al., 2022: 17) y lo cacofónico, que “irrita al oído como un instrumento desafinado” (King, 2004), debe suprimirse.

Al final, como dice Castillo en una de sus mínimas, “nadie escribió nunca un libro. Solo se escriben borradores”. Y “un gran escritor es el que escribe el borrador más hermoso” (Castillo, 2014: 208). A ello, ni más ni menos, es a lo que se debe aspirar.

¹⁴ Véase Piglia (2013). También, Strunk Jr. y White (2000: 15, 72-73): “Cuando escribes con una computadora, debes cuidarte de las palabrerías. El clic y el flujo de un procesador de textos pueden ser seductores, y es posible que desees agregar algunas palabras innecesarias o incluso un pasaje completo solo para experimentar el placer de pasar los dedos por el teclado y ver aparecer las palabras en la pantalla” (traducción propia).

¹⁵ Un ejemplo de este trabajo puede verse en el prólogo de la edición de Fervor de Buenos Aires de 1969, en donde Borges dice haber “mitigado sus excesos barrocos, [...] limado asperezas, [y] [...] tachado sensiblerías y vaguedades” de su versión original publicada en 1923.

¹⁶ Agrega Heker: “dado el poder de las palabras, no es infrecuente que los signos de puntuación, tan opacos en sí mismos, se consideren desdeñables respecto del trabajo creador”. Como si constituyeran una especie de antigüedad y ponerlos en su lugar pudiera delegarse al trabajo de edición. Como cuando “el tenis era un ‘deporte de reyes’ y los señores de la nobleza delegaban la iniciación de cada juego –el saque– en un sirviente (de ahí que el saque se lo siga denominando ‘servicio’), para, recién después, dedicarse a la actividad acorde con su jerarquía: el juego” (Heker, 2020: 139-140).

¹⁷ También puede servir la función de “Editor” de Word.

Bibliografía

- Alconada Mon, H. (2018), Entrevista a Leila Guerriero: En medio del caos, el único madero al que abrazarse es el método. *La Nación*, <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/leila-guerriero-en-medio-del-caos-el-unico-madero-al-que-abrazarse-es-el-metodo-nid2151629/>.
- Calvet, L. (2007), *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Paidós.
- Carlino, P. (2006), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, A. (2014), *Ser escritor*. Seix Barral.
- Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires (2004), Plan de Estudio de la Carrera de Abogacía, www.derecho.uba.ar/.
- Flowers, B. S. (1981), Madman, Architect, Carpenter, Judge: Roles and the Writing Process, *Language Arts*, 58, 7.
- Garner, B. (2013), *Legal writing in Plain English, Second Edition: A Text with Exercises*. University of Chicago Press.
- Heker, L. (2020), *La trastienda de la escritura*. Alfaguara.
- King, S. (2004), *Mientras escribo*. Debolsillo.
- Legal Writing Institute (1995), The Value of IRAC, *The Second Draft*, 10, 1, <https://www.lwionline.org/article/value-irac-collection-essays>.
- Litwin, E. (2012), *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Piglia, R. (2013), *Qué será la literatura, conferencia dictada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Cátedra Alfonso Reyes)*, <https://www.youtube.com/watch?v=fMH4eIvcUJM&t=7s>.
- Porter, A., et al. (2022), *Cómo escribir: Consejos sobre escritura*. Vol. 2. China Editora.
- Quiroga, H. (2021), *Decálogo del perfecto cuentista*, *Blog de Eterna Cadencia*, <https://eternacadencia.com.ar/nota/el-decalogo-del-perfecto-cuentista-segun-horacio-quiroga/1162>
- LeClercq, T. (2007), *Guide to Legal Writing Style*. Aspen Publishers, 4.
- Villanueva, L. (2015), *Las clases de Hebe Uhart*. Blatt & Ríos.
- Strunk Jr., W. y White, E.B. (2000), *The Elements of Style*. Longman, 4.

EL DERECHO AL ERROR EN EL PROCESO UNIVERSITARIO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE¹



Berenice L. Timpanaro

Abogada (UBA) con trayectoria en ámbitos judiciales, especialista para la magistratura (UNSAM) y doctora en Derechos Humanos (UNLA, título en trámite). Docente (UBA) en las Facultades de Derecho (Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal) y de Ciencias Sociales (Trabajo, Género y Economía del Cuidado).

ltimpanaro@derecho.uba.ar

RESUMEN

En el marco de la educación superior y, en especial, en la enseñanza del derecho, el error de quienes estudian ha sido visto con frecuencia desde una mirada punitivista, asociado al castigo que merece, desprendiéndose una reacción docente que genera escenarios de violencia y discriminación. El artículo comienza explorando la noción de evaluación, en tanto estrategia relacionada con los propósitos de la enseñanza y, luego, su relación con el error, valorándolo como materia prima del proceso didáctico en la construcción de un diálogo de retroalimentación áulico. Desde una perspectiva de derechos, se busca profundizar en el reconocimiento del “derecho al error” que tienen los/as estudiantes en las aulas de la educación superior, que lejos de responsabilizar punitivamente a quien se equivoca desde la lógica del castigo, busca, al contrario, consagrar una serie de desafíos y obligaciones en la estrategia didáctica por parte de quienes estamos al frente de las aulas.

Palabras clave: didáctica, enseñanza del derecho, evaluación, error, examen, violencias, discriminación.

ABSTRACT

In the framework of higher education and especially in the teaching of law, the error of those who study has frequently been looked at from a punitive perspective, associated with the punishment they deserve, giving rise to a teacher reaction that generates scenarios of violence and discrimination. The article begins by exploring the notion of evaluation, as a strategy related to the purposes of teaching and then, its relationship with error, valuing it as raw material of the didactic process in the construction of a classroom feedback dialogue. From a rights perspective, we seek to deepen the recognition of the right to error that students have in higher education classrooms, which, far from holding punitively responsible those who make mistakes from the logic of punishment, seeks at enshrine a series of challenges and obligations in the teaching strategy on the part of those of us in charge of the classrooms.

Keywords: didactics, legal education, assessment, mistake, violence, discrimination.

¹ Este artículo es la versión mejorada del trabajo final del módulo III “Didáctica especial de la disciplina” de la Carrera de Formación Docente, a cargo de la Lic. Mónica S. Zampaglione, a quien agradezco por la calidez de sus clases y el impulso y aliento para publicar este texto.

Introducción

La indagación aquí desarrollada propone profundizar la mirada en torno a los errores y las equivocaciones en las que puedan incurrir quienes estudian durante la cursada, desde una perspectiva de derechos, valorándolos como materia prima del proceso didáctico. La enseñanza del derecho, en tanto didáctica específica, debe estar poblada de derechos y obligaciones, aunque en la vida en las aulas, pesan más los segundos que los primeros. Sostenemos que debe reconocerse el derecho al error que tienen los/as estudiantes en las aulas de la educación superior, que lejos de responsabilizar punitivamente a quien se equivoca desde la lógica del castigo, busca, al contrario, consagrar una serie de desafíos y obligaciones en la estrategia didáctica por parte de quienes estamos al frente de las aulas.

Desarrollo

Otra mirada sobre la evaluación

Para comprender la potencialidad didáctica del error en la educación superior debemos cambiar primero nuestra mirada en torno a la evaluación. Hablar de evaluación nos demanda una doble operación cognitiva desafiante: primero, reconocer el peso polisémico que tiene este término (Vizcarra et al., 2011) y, luego, despejarnos de concepciones heredadas que han conformado, en parte, nuestra subjetividad docente. Quienes damos clases hoy fuimos estudiantes antes e incluso, lo seguimos siendo en posgrado. Esto nos lleva a preguntarnos si lo que el cuerpo docente ha caracterizado como evaluación durante nuestro tránsito como estudiantes de grado en la facultad es o no la misma idea que queremos imprimir hoy al ocupar ese mismo rol.

Reflexionar desde nuestras propias experiencias pasadas como estudiantes implica recuperar sinsabores, desaciertos y logros cuando nos han evaluado y se transforma en un lienzo en blanco para volver a pintar nuestro rol docente. Los nuevos colores los encontramos en la producción académica que propone superar la concepción restrictiva de la evaluación, como si fuera un mero acto administrativo de certificación o medición de conocimientos al final del tramo. Los aportes de Litwin (1998) sirven para concebir la evaluación como un conocimiento que se construye en un marco institucional y surge de un diálogo didáctico

que corre el riesgo de convertirse en ficción abstracta: la docente hace preguntas que la respuesta ya sabe y quienes estudian no se animan a hacerle preguntas por miedo a parecer ignorantes. A su vez, Camilloni (1998) entiende a la evaluación como un proceso necesariamente atravesado por libertades interdependientes: libertad de quien enseña, de quien evalúa y de quien aprende, y supone una actitud docente que dé lugar a las voces de quienes estudian, estimulante de la capacidad de pensar y construir significados desde su propia perspectiva. Jaume et al. (2008) destacan que la función pedagógica de la evaluación se basa en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje que busca comprender las representaciones mentales del alumnado y, por eso, no puede realizarse al final solamente sino también en el inicio (como pronóstico o diagnóstico) o en el durante (evaluación formativa, sea interactiva, retroactiva y proactiva). Ahí, los errores de estudio se tornan el insumo principal para la tarea docente, porque permiten detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje y no tanto los resultados obtenidos.

La evaluación y el error

La evaluación vista de esta manera habilita entonces un proceso de expresión y reflexión en estudiantes en el que pueden surgir equivocaciones, las que proponemos que no se vean como fracasos sino como una oportunidad importante en la retroalimentación didáctica que merece esfuerzos docentes para potenciarlos. El error es una situación de posibilidad para la producción de conocimiento reflexivo. Pero ¿qué es el error? Astolfi (2004) recupera el origen etimológico de esa palabra: errar, ir de un lado a otro, con incertidumbre e ignorancia. Es no conocer el camino y para eso, se necesitan guías: el rol docente.

El error en el proceso de evaluación formativa es un indicativo de las pautas a mejorar —y no como un refuerzo negativo de la sensación de desaprobación—, pero para construirlo así, se necesita de un proceso de retroalimentación dialógica entre el equipo docente y estudiantes. Pero no cualquier retroalimentación frente al error ayuda a profundizar los procesos didácticos. Anijovich (2018) sostiene que el/la estudiante no siempre va a producir una acción espontánea de revisión o mejora por el solo hecho de recibir una retroalimentación. ¿Hasta qué punto no hacemos solo una devolución para cumplir? ¿La retroalimen-

tación busca mirar hacia el pasado o para darles herramientas hacia el futuro? ¿Cómo impacta en los/as estudiantes que han recibido esa devolución? No solemos preguntar individualmente qué les parecieron las devoluciones, aunque también por la cantidad de estudiantes cuesta hacerlo. ¿Sabemos, como docentes, si los/as estudiantes han tenido otra oportunidad para poder volcar estas sugerencias o mejoras? Por ese motivo, la citada autora propone que el proceso de retroalimentación sea continuo.

Cuando la evaluación solo califica, también descalifica

Además, debemos percatarnos de que la evaluación fue (y sigue siendo en varios casos) un escenario de violencias y discriminaciones que muchos/as docentes han cometido hacia el estudiantado. La mirada obtusa sobre la evaluación centrada solamente en

La mirada obtusa sobre la evaluación centrada solamente en calificar lleva a su desdibujo tan temido: la descalificación.

calificar lleva a su desdibujo tan temido: la descalificación. El examen termina siendo un ritual donde se evidencian las jerarquías de poder en el saber y se refuerza la dominación (Londoño Restrepo, 2016). Si el comparar, seleccionar, clasificar y excluir se toman como funciones de la evaluación, entonces se busca fabricar jerarquías, porque se habilitan actos que discriminan, habilitan o inhabilitan sujetos, los aprueba o desaprueba (Anijovich, 2017). Si únicamente el examen busca determinar si es regular o irregular, entonces solo pretende normalizar, corregir o rectificar en desmedro de la reflexión subjetiva; en definitiva, busca solamente juzgar y, con frecuencia, lo hace con prejuicios y estereotipos, no con pautas y criterios que buscan ser objetivos y compartidos de antemano.

A modo de reflexión de la propia praxis, he notado que cuesta la participación en clase y mi intuición dice que es por el miedo al error y al castigo frente al mismo. Entonces, decidí que cuando llevo a cabo la

estrategia de formular preguntas participantes hacia la clase, a fin de que desencadenen procesos de curiosidad, refuerzo con la siguiente frase: “no tengan miedo de responder, prefiero que se equivoquen conmigo a que lo hagan cuando estén ejerciendo la profesión, anímense”, de manera de crear un espacio de confianza para habilitar la palabra a los/las estudiantes. Ello ha tenido buenos resultados, porque se han animado a hablar, a responder, a exponer sus razonamientos con sus propias palabras, a las que se van sumando, a partir de la sugerencia de la docente, términos técnicos adecuados y más precisos. También esto me permitió indicarles qué debían mejorar, en especial, compartiendo textos para reforzar su lectura, jurisprudencia, etc. Esto constituye una suerte de minidevolución cotidiana sobre un conocimiento expresado en la clase y no en el marco de un examen.

La mirada punitivista de la evaluación

Las evaluaciones son vividas por los/las estudiantes con angustia, sufrimiento que se traduce incluso en dolores corporales. He escuchado a estudiantes que venían a rendir con dolores de cabeza y sin dormir, con muchos nervios. Salían del examen escrito con lágrimas y con dolores en el brazo por escribir con tensión. He visto a estudiantes que no podían hablar en exámenes orales o que se ponían a llorar. Más allá de las palabras, el cuerpo habla de otras maneras en estas situaciones estresantes y plantea mecanismos que parecieran ser de defensa. Pero también nos animamos a decir que esa sensación de tensión no solo la sufre el estudiantado, sino también el cuerpo docente, debido al tiempo que insume diseñar un instrumento adecuado y su corrección posterior y al temor frente al bochazo masivo que evidenciaría que no aprendieron nada de lo enseñado. Es como dice Astolfi (2004), los errores de los/as alumnos/as hacen que los/as profesores/as duden de sí mismos/as y que piensen en lo ineficaz de la enseñanza impartida.

Me animo a decir que estas sensaciones de angustias compartidas tienen que ver con la inadecuada concepción del error desde una visión punitivista, que lo considera una anomalía en el proceso educativo. Es que la preconcepción que tenemos es que quien se equivoca “está mal”. Se me viene a la cabeza la canción “no sabe, no sabe, tiene que aprender, orejas de burro le van a crecer”, como jingle de la humillación por no aprender. La lógica punitiva del error desresponsabiliza y objetiviza a quienes, en

realidad, son protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje: desresponsabiliza al equipo docente porque se equivocó el/la alumno/a y desresponsabiliza al/a la alumno/a porque se invierte la carga de la acción de desaprobado: desaprobó el/la docente. Una nota numérica no traduce el esfuerzo de quienes estudian, máxime cuando lo hacen en contextos social y económicamente complicados. Además, esta idea del error tiende a quebrar esa relación de enseñanza y aprendizaje que se busca construir. Giuliano (2020), siguiendo el desarrollo foucaultiano en torno al poder de castigar en tanto mecanismo de penalización difuso y cotidiano, desanda el camino que ha confluído al discurso pedagógico y, en especial, la evaluación junto con el castigo: la reprobación enérgica y pública en la clase es la pena y está dirigida a quien cometió la falta para generar vacío en torno suyo y lograr distancia del resto, en detrimento de la construcción de una autonomía reflexiva y colectiva. Si bien destaca que el término castigo dejó de aparecer en los textos académicos dedicados a la evaluación, sugiere que no significa que la razón punitiva se haya desligado de sus vínculos con la razón evaluadora.

En ese sentido, propongo considerar al error como un desafío, como una nueva oportunidad didáctica, como un indicador y variable de análisis de procesos intelectuales, de obstáculos que necesitan de la retroalimentación docente. Y también, concebir el derecho al error por parte de quienes estudian. La normativa de la Universidad de Buenos Aires (UBA) nos permite así entenderlo. En el Estatuto Universitario, se establece que la enseñanza es activa y procura desarrollar en estudiantes la aptitud de observar, analizar y razonar y de estimular el juicio propio, curiosidad científica, espíritu crítico, iniciativa y responsabilidad (art. 6). El perfil del/de la graduado/a en el plan de estudios de abogacía indica la capacidad para resolver problemas profesionales complejos, pensar, razonar y argumentar con espíritu crítico, manejar con precisión el lenguaje técnico y diseñar y proponer soluciones jurídicas originales ante nuevas exigencias del ejercicio profesional. Ninguno de estos objetivos puede lograrse si el error se concibe desde un paradigma punitivista. Solo entenderlo como un derecho es la vía para desprender obligaciones en el cuerpo docente, para que tomen al error como un insumo imprescindible en la estrategia didáctica y en el camino hacia la formación de profesionales con espíritu crítico y voz propia.



Propongo considerar al error como un desafío, como una nueva oportunidad didáctica, como un indicador y variable de análisis de procesos intelectuales, de obstáculos que necesitan de la retroalimentación docente.



Conclusiones

Entiendo que el derecho al error por parte de quienes estudian debe ser valorado como un insumo necesario y no reprimido ni castigado. Para ello, es primordial realizar esfuerzos docentes para sistematizar los errores en el trayecto formativo y generar retroalimentaciones en pos de mejorar la capacidad reflexiva que busca la formación profesional en la que estamos inmersos. También es necesaria la existencia de un espacio del equipo docente que apunte a reflexionar colectivamente sobre los errores en el aula. Solo una metodología de evaluación que no enfoque punitivamente el error en el aula permitirá revisar prácticas de la estrategia didáctica evaluativa que rompan progresivamente la ecuación examen-violencias.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2018), La retroalimentación en la evaluación (capítulo 5), *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017), La evaluación en el escenario educativo (capítulo 1), *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Astolfi, J.P. (2004), El error: un medio para enseñar. *Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio*, 7-25.
- Camilloni, A. (1998), La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (67-92). Paidós.
- Giuliano, F. (2020), Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). *Revista Humanidades*, Vol. 10, No. 1. Universidad de Costa Rica.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498060395010>.
- Jaume, J. y Sanmartí, N. (2008), La función pedagógica de la evaluación. En: AA: *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (21-42). Grao.
- Litwin, E. (1998), La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M.: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (11-34). Paidós.
- Londoño Restrepo, L. A. (2016), Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Prácticas, Saberes y Sujetos*, 7(13), 153-175.
<https://www.redalyc.org/journal/4772/477248173007/477248173007.pdf>.
- Vizcarra Herles, N.; Boza Condorena, E. y Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2011), Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 11, No. 2, 1-23.

ESTUDIANTES Y AUTONOMÍA. APORTES PARA SUPERAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO



Federico Ladelfa

Es procurador y abogado egresado de la Universidad Nacional de La Matanza en 2012 y 2014, respectivamente. Además, es especialista en Derecho Penal y en Administración de Justicia por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (2019 y 2021, respectivamente). Actualmente realiza el doctorado en Derecho Penal y Ciencias Penales en la Universidad del Salvador. Desde 2021, se desempeña como ayudante de segunda en la asignatura Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal, cátedra del Dr. Alejandro Alagia (Facultad de Derecho, UBA). Laboralmente se desempeña en la Defensoría Federal No. 2 de San Martín, provincia de Buenos Aires.

RESUMEN

Este trabajo parte de la premisa de considerar que los aprendizajes que se imparten en el siglo XXI deben adaptarse a las demandas de la sociedad moderna. Con ese punto de partida y frente a la pregunta sobre qué espera o, mejor dicho, qué demanda la sociedad a los futuros egresados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se propone la implementación de diversas estrategias de enseñanza y de evaluación orientadas a brindar al estudiante las herramientas necesarias para lograr un mejor desempeño académico. A tal fin, se impulsa la implementación de actividades propias de la vida profesional desde el inicio de la carrera, de manera tal que el estudiante pueda aproximarse al mundo profesional desde el comienzo. En pocas palabras, se plantea un cambio significativo en la forma de enseñanza y se propone la implementación, de forma progresiva, de actividades propias de la profesión, de manera tal que el alumno pueda, desde las primeras materias, reconocer y perfeccionar las habilidades y destrezas naturales de la profesión.

Palabras clave: autonomía, estrategias de enseñanza, desarrollo de habilidades y destrezas.

ABSTRACT

This paper starts from the premise that learning in the 21st century must adapt to the demands of modern society. Faced with the question of what society expects, or rather, demands from future graduates of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires, it advocates for the implementation of various teaching and assessment strategies aimed at providing students with the necessary tools for better academic performance. To this end, the implementation of activities typical of professional life from the beginning of the career is encouraged, so that students can approach the professional world from the outset. In essence, it proposes a significant change in teaching methodology, advocating for the progressive implementation of activities inherent to the profession, enabling students to recognize and refine the natural skills and abilities of the profession from the earliest subjects.

Keywords: autonomy, teaching strategies, skills development.

Introducción

En un artículo publicado en la revista de la Universidad Pontificia Bolivariana, Fernando Cazas (2018) señala que la clase es un dispositivo complejo que demanda un actor activo que lo configure y conduzca. En la época moderna, la clase no es una simple instancia de transmisión a memorizar por los alumnos, sino que “[...] la sociedad requiere de otro tipo de aprendizajes [...]” (Cazas, 2018: 62). Entiendo que esta premisa atraviesa en buena medida la formación pedagógica del Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), pues en varios de los módulos que la componen se encuentra presente la idea de la docencia pensada para la modernidad.

A partir de esta base conceptual, este artículo busca conocer cuáles son los aprendizajes que deben transmitirse a los estudiantes de derecho de la primera mitad del siglo XXI. Consecuentemente, estamos frente a un proyecto enmarcado en la generalidad de la carrera, es decir, que el estudio no se afina en encontrar los aprendizajes de una materia específica, sino que alcanza a toda la formación académica considerada en abstracto.

Para evitar cualquier tipo de interpretación incorrecta, vale aclarar que lo expuesto en el párrafo anterior no implica desarrollar cuáles deberían ser los contenidos de Derecho Civil o de Derecho Administrativo, por poner algunos ejemplos. Por el contrario, lo que se busca es dar con los conceptos generales que hacen a todas las materias en su conjunto, como formadoras de un profesional.

En este contexto, frente a la pregunta ¿cuáles son los aprendizajes que requiere la sociedad moderna?, la respuesta inicial que se propone es que los aprendizajes deben ser aquellos necesarios para formar a un profesional autónomo; esto es, un abogado lo suficientemente preparado para tomar decisiones, basadas en conocimientos y destrezas naturales de la profesión.

Antes de adentrarnos en el desarrollo de esta temática, corresponde señalar que nada de lo que aquí se exprese implica cuestionar la aptitud y capacidad de los egresados de nuestra universidad. Lejos de eso, lo que aquí se pretende es abogar por un profesional incluso mejor, que pueda lograr ser un estudiante autónomo mucho antes de dejar las aulas.

Aprendizajes y autonomía

Al comenzar este apartado es necesario definir qué entendemos por un estudiante autónomo, pues esta es la idea que orienta todo el trabajo.

El lenguaje cotidiano nos indica que una persona autónoma es alguien que no necesita de otros, alguien que puede valerse por sí mismo, sin necesidad de requerir ayuda. El diccionario de la Real Academia Española acompaña esta idea y así señala, en su segunda acepción, que la palabra *autonomía* hace referencia a la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie.¹ En este artículo, tomamos esta idea parcialmente. Así, cuando decimos que buscamos lograr un estudiante o un profesional autónomo, no necesariamente significa que hablamos de un letrado que vive y trabaja en soledad. Por el contrario, lo que proponemos es un especialista del derecho que, desempeñándose dentro de una estructura previamente establecida —como puede ser el Poder Judicial, el Poder Legislativo, el Poder Ejecutivo, una empresa u otros tantos espacios—, pueda comprender el caso o la función que tiene a su cargo y actuar de conformidad con esa tarea. Es más que mera autonomía: se trata de autonomía integrada en la sociedad, de pensar un profesional por y para la comunidad, que pueda identificar los problemas que afectan a la sociedad y que encuentre el camino para darles una solución, respetando y garantizando la vigencia de la Constitución Nacional.

El estudiante autónomo es un tema tratado por diversos autores; entre ellos, Montanero Fernández; Anijovich y Cappelletti; y Jorba y Sanmartí.

Montanero Fernández (2019) se refiere a la autonomía al explicar el método de enseñanza conocido como instrucción directa. Al hacerlo, señala que es un tipo de enseñanza muy estructurada que se basa en proporcionar al aprendiz la información conceptual y procedimental necesaria para un aprendizaje determinado. En ese proceso:

[...] el docente asume un alto grado de control de dichas actividades, administrando frecuentes ayudas que se van progresivamente retirando, de modo que los estudiantes mejoren también su autonomía; lo que se ha descrito metafóricamente como andamiaje [...] (Montanero Fernández, 2019: 6).

¹ Véase la definición en: <https://dle.rae.es/> (Consultada el 19/11/2023).

A renglón seguido, el autor se encarga de aclarar que la instrucción directa no forma parte de la enseñanza tradicional, a la cual califica de excesivamente teórica y verbalista, y en la que el alumno escucha pasivamente al profesor. Por el contrario, la instrucción directa implica que el estudiante realice actividades prácticas supervisadas por el docente.

Más allá de aquellas fortalezas, Montanero Fernández (2019) deja en claro que este método presenta ciertas falencias en lo que hace al desarrollo de actitudes y competencias relevantes para la formación de la creatividad, el emprendimiento, la capacidad de aprender a aprender, el pensamiento crítico y la competencia social, entre otras cosas.

Por su lado, Anijovich y Cappelletti (2017), al hablar de la evaluación, proponen alternativas significativas para ir más allá de la calificación. Así, explican que acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje implica una variedad de actividades: elaborar propuestas de trabajo, proponer actividades que impliquen tareas académicas relevantes para los estudiantes y para las disciplinas que se pretende enseñar, favorecer diálogos e intercambios entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, entre otras cuestiones. Lo interesante de todas estas tareas es ofrecer una retroalimentación que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación.

Siguiendo con estas ideas, las autoras agregan que la escuela debería formar para facilitar la construcción de autonomía en los alumnos, lo cual implica:

[...] formar en contenidos valiosos, pero centralmente en habilidades de pensamiento que permitan diferenciar argumentos falaces de verdaderos, perspectivas alternativas de un mismo saber y evaluación crítica [...] (Anijovich, y Cappelletti, 2017: 138/41).

La evaluación, según afirman estas autoras, es una oportunidad para contribuir al proceso formativo.

En una línea de pensamiento similar se expresan Jorba y Sanmartí (1993). Los autores dedican parte de su trabajo al estudio de la evaluación. En ese camino, abordan la llamada regulación continua de los aprendizajes. Este método de evaluación implica, a grandes rasgos, dos cosas. Por un lado, la implementación de procedimientos que permitan al profesorado adecuar el curso a las necesidades y progresos de los estudiantes y, por otro lado, conlleva la implementación de la autorregulación, mediante la cual se busca que los

alumnos construyan un sistema personal de aprender y adquieran la mayor autonomía posible. Este método no tiene lugar en un momento específico de la acción pedagógica, sino que es parte permanente de la enseñanza (Jorba y Sanmartí, 1993: 2); de allí que se lo conozca como regulación continua de los aprendizajes.

Siguiendo la línea de la autonomía, cabe traer a colación las expresiones que estos autores realizan con relación a la utilidad de la autoevaluación cuando estamos frente a cursos numerosos. En ese aspecto, detallan que la autoevaluación por parte del propio alumnado conlleva varios beneficios: por una parte, disminuye el tiempo que el profesorado debe dedicar a la corrección y, por otra parte, potencia la autonomía del estudiante, lo cual le permite ser cada vez menos dependiente del juicio del docente a la hora de evaluar sus aprendizajes.

En este orden de cosas, los autores puntualizan algunas ideas. En primer lugar, resaltan la importancia de implementar estrategias didácticas que no requieran la intervención constante del profesorado; en segundo lugar, destacan la necesidad de impulsar la autorregulación de los aprendizajes, lo cual implica formar a los estudiantes en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje y; en tercer lugar, subrayan la importancia de proponer la interacción social en el aula, lo que lleva a favorecer el diálogo entre compañeros, de manera tal que puedan confrontarse las ideas de unos y otros, todo lo cual facilita el aprendizaje.

La aplicación de estas estrategias busca:

[...] enseñar al estudiante a aprender a aprender, para que vaya adquiriendo la mayor autonomía posible en su proceso de aprendizaje. Llevan a lo que Perrenoud denomina la auto-socioconstrucción del saber, proceso que tiene como principales recursos en la construcción del conocimiento: la autoorganización y la interacción social [...] (Jorba y Sanmartí, 1993: 9).

En líneas generales, los tres autores coinciden en que un alumno autónomo es un estudiante con un ámbito mayor de libertad para aprender. Es un estudiante que puede sacar provecho de su interacción con sus compañeros y docentes, que logra manejarse de manera satisfactoria en la organización de sus actividades y que, además, llega a alcanzar una cierta cuota de independencia a la hora de ponderar sus propios aprendizajes. Es un alumno que, si bien per-

siste en la necesidad de la guía del docente —cuestión de innegable importancia— al mismo tiempo logra manejarse con autonomía y responsabilidad de forma eficiente.

La forma de lograr esa eficiencia, tal como surge del estudio de los autores citados, es mediante la aplicación conjunta y escalonada de las estrategias de enseñanza y de evaluación que proponen. En este sentido, es interesante el método de enseñanza que analiza Montanero Fernández (2019), pues, si bien presenta ciertas falencias en algunos aspectos, al mismo tiempo constituye una estrategia útil para dar los primeros pasos encaminados a lograr esa autonomía. Podría decirse que actúa como una suerte de primer eslabón en la cadena, que debe luego ser complementado con otras estrategias. Aquí entran en juego las actividades con contenido relevante que mencionan Anijovich y Cappelletti (2017) y las formas de regulación constante de los aprendizajes que señalan Jorba y Sanmartí (1993).

La aplicación e interacción conjunta de estas herramientas parece orientarse a formar un alumno que, paulatinamente, pueda ir adquiriendo mayor autonomía. Cabe preguntarse si estos métodos deben ser aplicados progresivamente a lo largo de la carrera, es decir, si en las primeras materias basta con formarse con la instrucción directa y, luego, al llegar al segundo o tercer año, ir incorporando las demás estrategias; o si, por el contrario, deben ser todas aplicadas dentro de una misma asignatura. En el estado actual de las cosas y sin un planeamiento estructural conjunto, entiendo que estos métodos podrían ser aplicados por cada equipo docente dentro de su materia. Sería, entonces, una progresión dentro de cada asignatura, aunque a futuro nada impediría pensar en un modelo progresivo que abarque toda la carrera con un plan de acción común.

De este modo, cuanto más larga sea la asignatura, más posibilidades tendrá de llevar a cabo un empleo progresivo de los métodos orientados a la autonomía del estudiante. A la inversa, cuanto más corta sea la materia, por ejemplo, una asignatura bimestral, más difícil será aplicar este sistema. Será, entonces, tarea de cada docente lograr la implementación progresiva de las estrategias adecuándose a la extensión de la cursada, superando los obstáculos que ello pueda significar.

Las estrategias en particular: ejes específicos de intervención

Llegados a este punto del análisis, cabe indagar cuáles son los tópicos sobre los cuales deben girar estas estrategias. En términos generales, entiendo que las estrategias deben orientarse sobre tres puntos clave: (1) la lectura de fallos; (2) la confección de escritos y sentencias o resoluciones; y (3) la práctica de la oratoria. Estas tareas, propias del ejercicio profesional, quedan relegadas, en buena medida, a las materias más avanzadas. Esto es así porque si bien la lectura de fallos es parte integral de una amplia gama de materias, las dos tareas restantes tienen una aplicación considerablemente menor y suelen ser abordadas, principalmente, en la práctica profesional.

El ciclo profesional orientado, conforme señala el plan de estudios, capacitará al estudiante para la práctica profesional en las distintas orientaciones, por lo que cada departamento debe ofrecer la cantidad y variedad de cursos que resulten adecuados a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de la práctica profesional en el campo del derecho respectivo.² Sin desconocer estas ideas, cuánto bien le haría al estudiante familiarizarse con estas tareas —reitero propias de la profesión— desde sus primeros pasos en la carrera.

Por supuesto que a la hora de redactar una sentencia o un escrito no pretendemos encontrar del otro lado un fallo redactado por Eugenio Raúl Zaffaroni o por Ricardo Luis Lorenzetti. Al contrario, la intención es lograr un acercamiento paulatino. Cuánto mejor preparado llegará el estudiante a cursar la práctica profesional si en la veintena de materias que la preceden ya ha leído centenares de fallos, ya ha intentado redactar partes de sentencias o resoluciones, ya se encuentra familiarizado con la redacción de escritos e, incluso, ya se encuentra habituado a hacer uso de la palabra.

Lo que aquí se propone, sin ninguna duda, implica más tareas para el docente y para los alumnos. Ahora bien, como contrapartida, las actividades que se plantean permiten suponer un profesional más capacitado para la práctica y posterior ejercicio profesional, en tanto ha ejercitado la lectura, la redacción y la palabra a lo largo de todas las materias y en la medida en que sus capacidades y conocimientos lo iban permitiendo.

² Véase <http://www.derecho.uba.ar/estudiantes/planes-de-estudio.php>. (Consultada el 20/11/2023).

Se requiere, en definitiva, pasar de un estudiante pasivo, que limita su intervención a escuchar las clases, a un estudiante que interviene activamente en el proceso formativo. Las tareas mencionadas, aplicadas mediante las estrategias de enseñanza señaladas, pueden colaborar en la creación de un estudiante autónomo. Adquirir esa autonomía es lo que le permitirá integrarse a la vida profesional, identificar problemas y encontrar la solución jurídica más adecuada. Capacitar a un futuro abogado desde temprano en estos conocimientos aparece como una medida a tener en cuenta a la hora de generar un salto en la calidad de los profesionales que forman la Facultad de Derecho de la UBA.

Si el ejercicio profesional implica interpretar leyes y sentencias, redactar escritos, contratos, acuerdos o resoluciones y hacer uso de la palabra, cuál es el sentido de formar al profesional, casi exclusivamente, mediante la lectura de normas y doctrina. Es innegable que conocer la posición de los autores destacados en una materia es parte vital del aprendizaje. Sin embargo, también es innegable que ese conocimiento, por sí solo, es insuficiente y debe necesariamente ser complementado con otros saberes y aptitudes.

La época en la que los letrados debían conocer la legislación de memoria ha quedado en el recuerdo. Las tecnologías han hecho innecesario ese tipo de estudio y han llevado a modificar el tipo de profesional que requiere la sociedad. Nahuel Lizitza y Victoria Sheepshanks (2020) coinciden en este punto, cuando señalan que la educación debe incorporar la gestión de la información y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Según estos autores,

[la] universidad debe pensar por adelantado para no producir profesionales con profesiones obsoletas y brindar formación permanente a fin de una constante actualización disciplinar y multidisciplinar [...] (Lizitza y Sheepshanks, 2020: 93).

Partiendo de estas ideas, es factible concluir que en la actualidad resulta más importante saber cómo buscar jurisprudencia útil en un mar de información, que saber recitar un artículo del Código Civil y Comercial. ¿Esto significa que no debe estudiarse la legislación? En absoluto, significa que esa labor debe ser acompañada por otras que, en la actualidad, revisten mayor importancia, como saber interpretar, expresarse, tanto en forma oral como escrita, y lo más im-

portante, saber cuestionar, es decir, evitar adoptar las lecciones como una doctrina incuestionable. La idea de formar un pensamiento crítico se encuentra detrás de todas estas cuestiones.

De seguir estas ideas, la actividad docente parece encaminarse a la formación de un estudiante que alcance, progresivamente, una mayor autonomía y responsabilidad. Precisamente, tal y como expresan Lizitza y Sheepshanks (2020), es necesario que el docente brinde al estudiante las herramientas para aprender a aprender, para lo cual es indispensable que a lo largo de la carrera haya tenido que hacer frente a situaciones y problemas propios de la profesión, que le exijan tomar decisiones en contextos hipotéticos similares o idénticos a los que ocurren en la vida profesional. De esta manera, podrá adquirir tanto los contenidos curriculares, como las competencias, destrezas y habilidades específicas de la profesión de abogado.

Reflexiones finales

Para concluir este breve artículo, quisiera señalar que las tres actividades propuestas, a saber, lectura de fallos, redacción de escritos o resoluciones judiciales y la práctica de la oratoria, desde mi experiencia, resultan indispensables para el ejercicio profesional. Profundizar la actividad estudiantil sobre estos tópicos significa un aporte enriquecedor para los alumnos. En primer lugar, la lectura pensada y razonada de las decisiones jurisdiccionales es parte sustancial en la comprensión del derecho: quien no sepa leer un fallo, probablemente no podrá ejercer la profesión o, al menos, tendrá serias dificultades para ello. De manera similar, quien no pueda redactar una presentación o una resolución, ni expresarse correctamente en forma oral, se encontrará con constantes dificultades en la tarea de abogar.

Frente a esto, las propuestas aquí presentadas se enmarcan en la tarea de comenzar un proceso de formación temprano en estas tres actividades, lo que va más allá de la enseñanza regular limitada a la interpretación y comprensión del derecho que, en buena medida, relega el perfeccionamiento de estas áreas a la materia de práctica profesional. En contraposición, incluir pequeñas tareas en cada asignatura permite una inmersión en el mundo jurídico con un alcance totalmente diferente. Se propone así un aprendizaje activo que intente llevar a la práctica cada una de estas actividades desde las primeras materias.

Al comenzar este artículo destacué que un profesional autónomo no es aquel que logra trabajar en soledad, sino aquel que adquiere las capacidades para desempeñarse de forma eficiente en una estructura previamente establecida. Es más que mera autonomía, se trata de una autonomía integrada en la sociedad, de pensar un profesional por y para la comunidad. En este sentido, Lizitza y Sheepshanks (2020) consideran que:

[el] sistema universitario argentino y sus instituciones debieran tender a focalizar sus esfuerzos para poder cumplir y dar respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento: acceder a los requerimientos y demandas del nuevo mercado laboral, contribuir al desarrollo nacional y regional [...] (Lizitza y Sheepshanks, 2020: 91).

En apoyo a esa afirmación, los autores recuerdan el *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* de la Unión Europea, en el cual se alude a la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida, que es el eje central para la ciudadanía activa y para la formación para el empleo que requería la Europa del siglo XXI (Lizitza y Sheepshanks, 2020: 95).

De manera similar, Vivar Picardo (2017) considera que entre la escuela y la sociedad existe un vínculo estrecho, en el cual la sociedad determina las necesidades que se deben abordar desde el enfoque curricular:

[...] siendo aquí parte fundamental el hecho de tomar en cuenta los procesos de investigación, tomando en cuenta la voz activa de los egresados que contribuirán a visualizar si el perfil de egreso es idóneo para el contexto específico en el cual se plantea la propuesta curricular [...]

[Además, a criterio de esta autora la] educación enfrenta un gran reto, ya que la sociedad demanda cada vez más egresados capaces de hacer frente a esas nuevas demandas, por lo cual el eje central del proceso es el currículo, concebido como el plan que ha de llevarse a la acción para dotar de competencias al alumno [...] (Vivar Pichardo, 2017: 152/4).

En definitiva, la propuesta de formar un abogado por y para la comunidad se orienta a dar, precisamente, respuesta a las demandas que la sociedad puede presentarle a un letrado. En ese camino formativo, es necesario dotar al estudiante de conocimientos, destrezas, capacidades y aptitudes suficientes para resol-

ver problemas reales. Se requiere abandonar parcialmente el modelo basado en la enseñanza que imparte el docente, para dar paso al modelo que se enfoca en el aprendizaje del alumno. Es, como se dijo, un profesional que logra integrarse a la comunidad para dar respuesta a los problemas que la sociedad pueda presentarle.

Para lograr este propósito, es necesario derribar, tal y como señala Jorge Steiman (2017), el mito del “único ordenamiento posible”. Según este autor, la enseñanza tradicional se encuentra atravesada por diversos mitos, el que aquí nos interesa, implica interpretar

[...] a la clase como una sucesión de actividades en la cuales hay un único ordenamiento: primero debe presentarse la teoría y luego, de haberla, la práctica. El mito dispone de varios argumentos narrativos para alimentarse a sí mismo, asentados básicamente sobre una concepción epistemológica de la práctica que la concibe como aplicación de la teoría [...] (Steiman, 2017: 132-133).

Siguiendo este concepto, el especialista en educación agrega:

[...] el mito del único ordenamiento posible determina además un reduccionismo en el que la teoría es vista como la fuente primaria y definitiva del saber, por lo cual, hay que apropiarse de ella antes de intervenir de cualquier modo en el campo laboral profesional. Así, teoría y práctica son dos dimensiones dicotómicas del saber más que complementarias. A consecuencia de ello, en el trayecto formativo que supone el paso por la universidad, el plan de estudios debe proponer todas las unidades curriculares teóricas antes de propiciar aquellas en las que se hagan prácticas ya que estas son vistas con función verificadora de lo aprendido y comprobacionista del dominio de la teoría [...] (Steiman, 2017: 132-133).

Tal y como lo explica el autor citado, es un mito que la práctica debe disociarse de la teoría. Consecuentemente, no se advierte la necesidad de brindar toda una gama de materias teóricas durante la casi totalidad de la carrera y relegar la práctica a las últimas asignaturas cuando, en razón de verdad, resulta totalmente posible complementar ambas actividades. Si se permite un paralelismo, resulta difícil pensar en un jugador de fútbol al cual se le pretenda enseñar a jugar únicamente explicándole el reglamento y sin que pueda patear una pelota hasta no haber compro-

bado que conozca perfectamente las reglas de juego, lo mismo aplica para el ajedrez, la conducción de vehículos y muchas otras actividades. Incluso podríamos poner el ejemplo del niño que comienza a caminar, difícilmente podría esperar a que comprenda las reglas de la física y de la anatomía humana para que dé sus primeros pasos.

Vale aclarar que lo anterior está muy lejos de quitar importancia a la teoría, dado que conocer los fundamentos jurídicos, la ley y la doctrina es, sin ninguna duda, indispensable. Lo que aquí se propone es complementar ese conocimiento con actividades prácticas en cada una de las materias. La enseñanza del derecho, tal y como se imparte hasta ahora, nos ha llevado a buen puerto donde nos encontramos actualmente. Las ideas que se exponen buscan elevar ese nivel de ex-

celencia y obtener profesionales todavía más capacitados. Lograr un estudiante autónomo, que progresivamente pueda ir ganando un ámbito mayor de libertad y de confianza es parte indispensable en ese proceso. La sociedad no requiere letrados que sepan recitar una ley, sino que demanda profesionales capaces de interpretar, razonar y elaborar conclusiones genuinas que les permitan dar solución a un caso o cumplir una tarea específica dentro de un ámbito de trabajo.

En definitiva, debemos formar profesionales que al momento de abandonar las aulas e insertarse en la sociedad se encuentren en condiciones de entender los problemas de la comunidad y actuar en consonancia con los principios y valores que emanan de nuestra Constitución Nacional.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017), *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Cazas, F. (2018), De la planificación de aula al diseño de clases. Debates sobre la planificación didáctica. *Revista Digital Palabra*, Vol. 8, agosto. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993), *La función pedagógica de la evaluación*, No. 20. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020), Educación por competencias: cambios de paradigma del modelo de enseñanza aprendizaje. *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 12, No. 20. Diciembre 2019-mayo 2020.
- Montanero Fernández, M. (2019), *Métodos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación?* Universidad de Extremadura.
- Steiman, J. (2017), Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, Año XIV, No. 26, V2.
- Vivar Pichardo, V. V. (2017), Una mirada a través del egresado en la evaluación curricular. *Revista Digital de Artes y Humanidades*, Año 3. Número Especial. Junio.

DERECHO ROMANO EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO ACTUAL



Laura Bierzychudek

Abogada (egresada con Diploma de Honor, UBA). Magíster en Sistema Jurídico Romano y Derecho de la Unificación (Università di Tor Vergata, Italia). Programa de Actualización en Derecho de la Salud y Gestión de Organizaciones Sanitarias (UBA-AABA). Ayudante de segunda de Derecho Romano (Cátedra: M. Álvarez, Facultad de Derecho, UBA). Socia en Estudio Trevisán Abogados (Buenos Aires).

RESUMEN

Grandes juristas latinoamericanos, como Vélez Sarsfield (Argentina), Bello López (Chile) y Teixeira de Freitas (Brasil), entre otros, han tenido una formación eminentemente romanista. No obstante, actualmente, una significativa cantidad de universidades en Argentina no incluye la asignatura de Derecho Romano dentro de los planes de estudio de sus carreras de abogacía. Consideramos que esta relativa ausencia tiene efectos sobre el perfil académico de los futuros abogados. Por ese motivo, nos proponemos repensar el aporte del Derecho Romano y su presencia en los planes de estudio de carreras de grado, puesto que los principios romanos, su método y visión del derecho como ciencia sin fronteras es de enorme relevancia en la formación del futuro jurista.

Palabras clave: Derecho Romano, currículum, plan de estudio, formación académica de abogados.

ABSTRACT

Renowned Latin American jurists, such as Vélez Sarsfield (Argentina), Bello López (Chile), and Teixeira de Freitas (Brazil), among others, have had an eminently Romanist-oriented education. However, at present, Roman Law is not included in the curricula of a significant number of universities in Argentina. We believe that this relative absence has an impact on the academic profile of future lawyers, and therefore, we suggest reconsidering the contributions of Roman Law and its presence in the curriculum of undergraduate courses, because the Roman principles, its method, and the vision of the law as a borderless science are of enormous relevance in the training of future lawyers.

Keywords: Roman Law, curriculum, lawyers academic training.

Propósito

Actualmente, la materia Derecho Romano en la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) tiene carácter obligatorio solamente para aquellos alumnos que siguen la orientación Derecho Privado y se cursa en el Ciclo Profesional Orientado. No obstante, históricamente, esto no ha sido así. De hecho, grandes juristas latinoamericanos, como Dalmacio Vélez Sarsfield (Argentina), Andrés Bello López (Chile) y Augusto Teixeira de Freitas (Brasil), entre otros, han tenido una formación eminentemente romanista.

Por este motivo, proponemos analizar la vinculación entre la ubicación de la materia Derecho Romano en la carrera de Derecho y su carácter obligatorio u optativo, con el perfil de egresado que la casa de estudio persigue, en distintas universidades de Argentina, incluyendo la Facultad de Derecho de la UBA y ocho universidades de distinta raigambre (públicas, confesionales y de perfil empresarial).

Método

Con tal propósito, se realizará una breve exposición del debate en torno a la misión de la universidad; y, luego, dentro de la misión de formación del abogado, se propone describir la discusión sobre qué perfil de abogados se debe o desea formar.

Considerando tales perfiles, se identificará la modalidad de la enseñanza de Derecho Romano en el currículum de los alumnos de abogacía en nueve universidades, a saber: UBA, Universidad de Córdoba, Universidad de La Plata, Universidad Católica Argentina, Universidad del Salvador, Universidad Austral, Universidad Siglo 21, Universidad de San Andrés y Universidad Torcuato di Tella. Para la elección de tales universidades, se ha considerado su distinto origen, por lo que pueden ser agrupadas en: públicas y privadas, confesionales y con orientación en negocios.

Asimismo, se aclara que el perfil de egresado que en este artículo se informa es aquel que las mismas universidades publican en sus sitios web de manera abierta y pública.¹

¹ En este sentido, advertimos que podría haber trabajos o debates más completos al interior de cada universidad, pero, para este artículo, se ha tomado aquello que cada universidad expresa de manera pública en su página web oficial, por cuanto asumimos sería el mensaje para transmitir o interesar a futuros alumnos y docentes.

Introducción

Quisiera iniciar este artículo a partir de una fuente romana que sostiene que el *principium es la pars potissima de todas las cosas* (D. 1,2,1 pr.).² La cita pertenece a Gayo, maestro que enseñó derecho en Roma entre los siglos I y II d.C., quien sostiene esta regla para iniciar el estudio de la materia. Gayo, sin negar la secuencia antes-después en el plano temporal, actualiza el concepto *principium*, cuya consideración es un momento imprescindible en la actividad interpretativa (Schipani, 1997: 3) y, agregó, formativa.

En efecto, al pensar y diseñar un plan de estudio de una carrera de grado podemos considerar que estamos en el punto de partida de un futuro jurista. Dicho punto de partida, si bien no es la meta, configura la estructura en la cual se presentará el derecho al estudiante, pero de una manera más significativa que la mera sucesión de materias a lo largo de los cuatrimestres. Posiblemente, sobre dicha estructura, el alumno continuará educándose.

En la concepción romana, los siguientes elementos eran significativos para el jurista o prudente: (i) la imparcialidad del derecho; (ii) los datos de la realidad; (iii) el derecho al servicio de las personas; (iv) la solución de los casos; (v) la construcción de categorías jurídicas; y (v) la configuración del sistema. Por eso, en la visión de Ulpiano los juristas son los custodios y los elaboradores del derecho (Gallo, 2000: 239-245).

Bajo esta concepción, en términos generales, fueron formados los juristas en América Latina, desde el inicio de las primeras escuelas o universidades de derecho, cuando al Derecho Romano se lo llamaba Derecho Civil y al Derecho Español se lo conocía como Derecho Real, y estaba contenido en las recopilaciones castellanas vigentes, las Siete Partidas, las Ordenanzas Reales de Castilla de 1484, las Leyes de Toro de 1505 y la Nueva Recopilación de 1567. Sin perjuicio de ciertas posturas contrarias, tal diseño se mantuvo hasta prácticamente finales del siglo XX, cuando comienza a revisarse la inclusión de la asignatura de Derecho Romano, de manera obligatoria, dentro de los planes de estudio. Esta revisión de la vigencia del Derecho Romano se mantiene, al menos en ciertos sectores, hasta la actualidad.

² *Cuiusque rei potissima pars principium est* significa que la parte más importante de cualquier cosa es el principio (Digesto 1,2,1 pr.).

Es cierto que, actualmente, la organización de la sociedad es distinta a la de siglos anteriores y, posiblemente, más compleja. No obstante, corresponde sostener que “el derecho de hoy es una derivación del de ayer y anticipa el del mañana” (Gallo, 2000: 239). Entonces, pareciera no ser suficiente limitarnos a estudiar las normas tal como fueron o son dictadas, dentro de una determinada jurisdicción.³ Al mismo tiempo, ello exige que “la enseñanza universitaria deba conservar dignidad científica y carácter crítico” (Gallo, 2000: 255), para brindar distintos elementos o herramientas al jurista que se está iniciando.

En este artículo, intentaré entonces abordar el espacio que se reserva al estudio del Derecho Romano en distintos planes de estudio, haciendo foco específico en la UBA, en correlación con el perfil de egresado que se propone.

En el artículo omito entrar en el programa o currículum de la materia de Derecho Romano. No obstante, hay un debate actual sobre qué debe enseñar el romanista a los estudiantes de derecho y cómo debe ser presentado para poder encauzar el aporte del Derecho Romano en la solución de problemas del presente.

Antecedentes

Sobre el Derecho Romano en la formación de los abogados

En una interesante investigación del Dr. Abelardo Levaggi sobre el Derecho Romano en la formación de los abogados argentinos del ochocientos, se distinguen tres grandes etapas (Levaggi, 1986). La primera, denominada período hispánico, durante la cual, en América Latina, la influencia del Derecho Romano ha sido indiscutible. La formación jurídica en las universidades de Chuquisaca (Alto Perú), Santiago de Chile y Córdoba del Tucumán se centran en los Derechos Romano y Canónico. Los abogados que participaron en el primer gobierno patrio de 1810 y la independencia de 1816 fueron educados, en una apreciable proporción, por el Derecho Romano (por ejemplo, Mariano Moreno, Juan José Paso y Narciso Laprida, entre otros). En la segunda etapa, denominada derecho patrio, se observa una diferenciación entre el de-

recho aplicable (el derecho oficial o real) y el Derecho Romano. Esta etapa es relevante puesto que en ese momento se forman Dalmacio Vélez Sarsfield y Juan Bautista Alberdi, juristas ambos que han desarrollado el Código Civil Argentino vigente hasta el año 2015 y han diseñado nuestra Constitución Nacional. Durante esta segunda etapa, el Derecho Romano es criticado por supersticioso y extranjero, proponiendo su reemplazo por Derecho Real o Patrio.⁴ Fundada la UBA en el año 1821, se afianza el criterio antirromanista. No obstante, la concepción romana aparece indirectamente citada a través de cierto manual de estudios. El canónigo Juan Ignacio de Gorriti escribe en 1836 que se engaña miserablemente el que piensa sobresalir en su profesión si no se ha familiarizado con las fuentes de la legislación, es decir, con las leyes romanas.⁵ Recién cuatro décadas después de su creación, con la asunción de Juan María Gutiérrez en el rectorado de la UBA, se reorganizan los estudios y se ubica en el plan del Departamento de Jurisprudencia, por vez primera, al Derecho Romano. Abarca los dos años iniciales de la carrera. Levaggi expresa:

El impacto que en los juristas argentinos de estos años de la codificación produce el derecho científico, principalmente a través de sus expositores alemanes y franceses, ratifica la necesidad del conocimiento del Derecho Romano para el jurista moderno (Levaggi, 1986).

Posteriormente, en el año 1918 tuvo lugar la Reforma Universitaria, en Córdoba, Buenos Aires y otras ciudades de América Latina.⁶ Los legados de aquella Reforma se vinculan a la autonomía universitaria, los concursos docentes, la investigación científica, la misión social de la universidad y la extensión universitaria, entre otros. Durante dicho período el plan de estudios

⁴ El investigador observa, en efecto, que, para conocer las fuentes del saber de esos juristas, debió atender no tanto a los planes de estudio, como a sus bibliotecas personales.

⁵ En la misma línea, Juan Bautista Alberdi, al tener que orientar a un estudiante manifiesta: “hallo acertada la idea de principiar sus estudios en Turín [...] Allí puede usted estudiar el Derecho Romano y el Derecho Canónico que son las dos fuentes del Derecho Español. La Italia posee el secreto de esas dos ciencias por haber sido cuna de ambas. El Derecho Romano es al nuestro lo que un original es a una traducción” (Levaggi, 1986).

⁶ Uno de los eventos que motivarían la posterior Reforma de 1918 fue el suicidio del estudiante Roberto Sánchez, luego de ser reprobado en un examen de Derecho Romano en el Departamento de Jurisprudencia de la UBA, que en ese momento pertenecía aún a la provincia. La nacionalización recién se produciría a raíz de los sucesos revolucionarios de 1880 y luego de la Ley Avellaneda. (Scotti, 2019).

³ “En nombre del nacionalismo jurídico [...], el estatal-legalismo ha buscado aislar al código de sus raíces, de nacionalizar la producción del derecho y de transformar a los ordenamientos estatales en [...] autointegracionistas y cerrados [...]” (Schipani, 2000: 264-280).

de la Facultad de Buenos Aires era cerrado y Derecho Romano se impartía de manera obligatoria a todos los alumnos, al inicio de la carrera.

Más recientemente, la Facultad de Derecho de la UBA aprobó cambios de planes de estudio en los años 1985,⁷ 2004⁸ y 2018.⁹ En las discusiones se han planteado debates en torno a qué perfil de abogado debe formar la UBA y, en consecuencia, cómo debe ser diseñado el plan de estudios, pasando de un modelo más cerrado y rígido a uno relativamente abierto, dividido en ciclos, con orientaciones determinadas a elección del alumno y cierto mapa de correlatividades.

La materia de Derecho Romano ha sido reubicada en el Ciclo Profesional Orientado (CPO), de manera obligatoria para la orientación en Derecho Privado, en la modificación del año 1985. Dicha reforma intentó imitar la enseñanza en los Estados Unidos e Inglaterra. El propósito fue reemplazar el plan viejo, que constaba de 30 materias fijas (y 30 exámenes más algunos trabajos), por uno nuevo donde el estudiante pudiera elegir lo que le interesaba o consideraba necesario para su formación (Ferraioli Karamanian, Monti y Rábanos, 2014).¹⁰

En el plan de estudios del año 2004,¹¹ la materia de Derecho Romano no sufrió alteraciones;¹² sin embargo, vale la pena mencionar que la asignatura Derecho

⁷ Véase el plan de 1985 en:

<http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/plan-de-estudios-1985/+1376>. En efecto, al concluir el proceso de facto y recuperar la democracia en la Argentina, se ha debatido en torno a qué educación requiere una sociedad democrática, qué debe enseñarse, cómo y por quién (Ferraioli Karamanian, Monti y Rábanos, 2014).

⁸ El plan de 2004 está disponible en:

<http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/tapa/la-uba-aprobo-la-actualizacion-curricular-de-la-carrera-de-abogacia/+242>.

⁹ Los cambios introducidos en 2018 pueden leerse en: <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/tapa/la-uba-aprobo-el-texto-ordenado-del-plan-de-estudio-de-la-carrera-de-abogacia/+7157>.

¹⁰ Una crítica personal a dicha dinámica es la ausencia de tutorías para los alumnos al momento de optar por los puntos libres.

¹¹ El Plan de Estudios de 1985, aprobado por Res. (CS) 809/85, fue reemplazado en 2004 por Res. (CS) 3798/04, entre otras. Se consideraron dos ejes básicos: la necesidad de incrementar la carga horaria total de la carrera e incluir la enseñanza en determinadas áreas relegadas, tales como: lectocomprensión en idioma extranjero, incluir materias (tales como Concursos, y Finanzas y Derecho Tributario), e incrementar la formación procesal y de práctica profesional en la última parte de la carrera.

¹² Véase:

<http://www.derecho.uba.ar/estudiantes/Correlatividades-Abogacia-1985-2004.pdf>.

del Ciclo Básico Común (CBC) pasó a denominarse Principios Generales del Derecho Latinoamericano, cuyos contenidos y objetivos incorporaron una asignatura que permite estudiar el derecho como construcción histórica y su proyección en la realidad contemporánea, reconociendo un origen común. Dicha materia tiene cierto contenido romanista.¹³

En un informe realizado en el año 2019, patrocinado por el Ministerio de Justicia de la Nación, se indica:

Los últimos años han evidenciado una suerte de revolución silenciosa en la formación de abogados y abogadas en nuestro país. Durante este período, las universidades, tanto de gestión pública como privada, han liderado un proceso de profunda revisión de sus prácticas educativas, de sus perfiles de egresados, de la práctica de la profesión, de lo que la sociedad les demanda y de la manera en que se refleja en los planes de estudio [...]. El aumento de horas de práctica, de investigación, de tutorías varias, implicará un giro sustantivo en la manera en que las carreras de abogacía se organizan y se piensan a sí mismas [...] (Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, 2019).

Sobre la misión de la universidad

Sin agotar el análisis abierto en este tema, solamente quisiera mencionar aquí la misión social de la universidad, como pauta para resaltar que no sería suficiente una formación netamente profesional o positivista del derecho vigente, sin incluir o incorporar otros aspectos que complementan la formación de un abogado —con conciencia social y moral— para contribuir necesariamente a la formación completa del ser humano y al cambio profundo que requiere nuestra sociedad.¹⁴

Al respecto, la Ley 24.521, sancionada en el año 1995, estableció en su art. 3:

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 cono-

¹³ Una descripción de la materia se encuentra publicada en el sitio de la UBA:

https://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/programas/prog_derecho_latam_6to_ano.pdf

¹⁴ Risieri Frondizi exclama: “[...] la universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la dramática situación actual. Si no elevamos el nivel científico y técnico, y no lo ponemos al servicio de la acción social, no saldremos del estancamiento” (Frondizi, 1971: 234).

cimiento 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, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Sobre el análisis en torno al perfil del egresado

El perfil de egresado ha sido definido como una descripción de las actividades que el graduado podrá realizar de acuerdo con las capacidades desarrolladas, producto de su tránsito por un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, resulta una guía para el diseño del currículo general, la designación de profesores, el armado de los programas al interior de cada materia y la identificación de eventuales especializaciones (Dirección de la Carrera de Ciencia Política, 2016). Qué perfil de egresado es el más adecuado ha sido objeto de debates en el pasado y aún hoy. En efecto, se han sistematizado distintos modelos de formación jurídica, dependiendo del rol que cumplirá el egresado en la sociedad, la concepción del derecho, el vínculo con la región y el mundo, la relación con otras disciplinas, entre otros. A partir de la posición que se adopte, corresponderá evaluar los elementos relevantes para la selección de los docentes universitarios que permitan alcanzar el modelo elegido (por ejemplo: experiencia profesional y docente, formación en investigación y pedagogía); como también, los cambios curriculares (en la clase, en el programa de la asignatura o en el plan de estudios) que pudieran ser conducentes para adecuar la actual carrera de abogacía al modelo planteado.¹⁵

Sin perjuicio de ello, en mi opinión Derecho Romano es una asignatura con capacidad de adaptación en lo que concierne a su programa. En tal sentido, considero que el abordaje de su estudio y reflexión puede variar según el perfil de abogado y el plan de estudio que se diseñe. Prueba de ello es, en mi entendimiento, la presentación de los Principios Generales de Derecho Latinoamericano en el CBC, por un lado, y, por el otro, la materia propiamente dicha de Derecho Romano para la orientación en Derecho Privado, como fuente (en su acepción de origen) de nuestro

derecho actual. De manera adicional, sería posible ofrecer un tercer espacio dirigido a profundizar ciertas instituciones privadas y/o también públicas (por ejemplo, el Tribuno de la Plebe y el colegio sacerdotal de los Feciales, entre otras) en vista al proceso de integración latinoamericano. En este sentido, resultan interesantes los seminarios ofrecidos por la Universidad Nacional de Córdoba sobre cuestiones actuales del Derecho Romano, por ejemplo.¹⁶

Desde la doctrina romanista se han estudiado y evaluado los aportes que el estudio del Derecho Romano ofrece a la formación del abogado. Por un lado, se mencionan claramente los legados que como ciencia histórica nos ha dejado en la construcción del derecho actual, pero, además, se ha valorado la vigencia de sus principios y técnica para “[...] enseñar a comprender el derecho, a criticarlo y sugerir su reforma cuando proceda [...]”, como contraposición a la figura del experto en derecho vigente.¹⁷ En este sentido, la titular de la cátedra de Derecho Romano de la Universidad de Oviedo, España, sostiene que se demuestra la importancia del Derecho Romano en la formación del abogado de comienzos del siglo XXI en: (i) el carácter formativo del Derecho Romano cuya especial influencia ha tenido sus frutos en la ciencia jurídica europea durante siglos, y en especial en los derechos civiles continentales (se resalta aquí el carácter propedéutico de la materia); (ii) el Derecho Romano se presenta como un elemento integrativo y constructivo en la evolución de los derechos vigentes (al ser base común de cada uno de los pueblos europeos y, a través del Derecho Indiano y los códigos de la transición, también de los pueblos latinoamericanos); (iii) siendo el Derecho Romano el antecedente del sistema europeo contemporáneo, subyace en el actual sistema jurídico; (iv) frente a la invasión de leyes y reglamentos del derecho actual, el espíritu de creación jurídica de los jurisconsultos romanos constituye una insuperable escuela de libertad y la base para la formación del sentido jurídico; y, (v) el Derecho Romano ofrece un campo muy favorable para la investigación, a causa

¹⁵ El concepto de currículum ha sido definido de muchas maneras. A los efectos de este artículo, solamente será abordado en su acepción de plan de estudios, es decir, cómo se organizan las distintas asignaturas que los alumnos deberán cursar y aprobar para obtener su título.

¹⁶ El seminario de Derecho Romano profundizado se ofrece con una duración de 30 horas (<https://drive.google.com/file/d/12ydRXNgA2vZvWSHp5pZgrkxcKd6yTDxy/view>).

¹⁷ López-Rendo profundiza este análisis citando a D’Ors, quien sostuvo que “una mentalidad pragmática y utilitarista, que únicamente tiende al rendimiento inmediato, desatendiendo cualquier finalidad científica permite hablar de vulgarismo jurídico, el cual conduce a la disolución de categorías jurídicas” (López-Rendo Rodríguez, 2001).

de su evolución orgánica y progresiva (en tiempo, espacio y demografía) (López-Rendo Rodríguez, 2001). López-Rendo manifiesta que en España:

[...] se viene advirtiendo una tendencia a convertir la enseñanza de las Facultades de Derecho en enseñanza práctica, reduciendo las materias formativas y propedéuticas, como es el caso del Derecho Romano, la Historia del Derecho, el Derecho Natural o la Filosofía del Derecho, e introduciendo un amplio número de créditos en favor de los llamados *practicum*, creándose escuelas de práctica jurídica para los estudiantes que al terminar sus estudios decidan elegir el libre ejercicio de la abogacía [...] (López-Rendo Rodríguez, 2001).

Perfiles de egresados y la asignatura Derecho Romano en siete facultades de derecho,

Facultad de Derecho de la UBA¹⁸

Atento la designación de acreditación de la carrera como de interés público,¹⁹ se incorpora en el plan de estudio el perfil de graduado, las actividades profesionales reservadas al título, así como la estructura curricular del plan y el régimen de correlatividades vigente. Se destaca que la UBA presenta de manera abierta su plan de estudio y el perfil de egresado.²⁰

En lo que consideramos relevante para este trabajo preliminar, el perfil del graduado para la carrera

¹⁸ Fundada en el año 1821, en la ciudad de Buenos Aires, comienza a funcionar en el año 1822. “La idea de la fundación no es nueva, sino que data de medio siglo atrás. Hasta obtuvo la aprobación de la Corona” (Levaggi, 1986).

¹⁹ Conforme artículo 43 de la Ley de Educación Superior No. 24.521.

²⁰ “Los/as graduados/as de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA desarrollarán un perfil acorde con las siguientes características profesionales: 1. Capacidad para conocer sustancialmente el derecho positivo y las grandes categorías del derecho. 2. Capacidad para resolver problemas profesionales complejos, pensar, razonar y argumentar con espíritu crítico, manejar con precisión el lenguaje técnico y diseñar y proponer soluciones jurídicas originales ante nuevas exigencias del ejercicio profesional. 3. Capacidad para el análisis de las decisiones y prácticas judiciales. 4. Capacidad para reconocer las necesidades sociales en relación con las transformaciones del derecho en un contexto de Estado social y democrático de derecho y de compromiso con la promoción de los derechos humanos. 5. Habilidad para analizar críticamente el sistema jurídico e incentivar el interés por emprender proyectos y trabajos de investigación jurídica con metodología apropiada. 6. Capacidad de evaluar axiológicamente las diversas interpretaciones que la norma permite efectuar. 7. Capacidad de desempeñarse de manera humanística y ética. 8. Capacidad para reconocer la apertura hacia otros campos de conocimiento. 9. Capacidad específica para la elaboración de normas jurídicas” En: http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf

de abogacía de la UBA se relaciona con la capacidad para: conocer sustancialmente el derecho positivo y las grandes categorías del derecho; resolver problemas profesionales complejos, razonar y argumentar con espíritu crítico y diseñar soluciones jurídicas originales ante nuevas exigencias; análisis de las decisiones y prácticas judiciales; reconocer las necesidades sociales en relación con las transformaciones del derecho en un contexto de Estado social y democrático de derecho y de compromiso con la promoción de los derechos humanos. En esta descripción no se observan referencias expresas a procesos de integración.

En cuanto a su plan de estudios, como se mencionaba anteriormente, brinda contenido vinculado al Derecho Romano en la asignatura denominada Principios Generales del Derecho Latinoamericano, ubicada en el CBC, de manera obligatoria para todos los alumnos de la carrera de abogacía; y, posteriormente, en la asignatura denominada Derecho Romano, obligatoria únicamente para aquellos alumnos que optaran por la orientación en Derecho Privado (para el resto de los alumnos esta asignatura es opcional).

Facultad de Derecho, Universidad de Córdoba²¹

En este caso, se eligió un perfil de abogado generalista. Según se informa, el sello institucional lleva a una formación integral y humanista que completa el perfil profesional generalista.

El plan de estudios está compuesto por asignaturas y talleres obligatorios y, además, ciertas asignaturas, cursos, seminarios o talleres opcionales. Expresamente se menciona que se unifican los contenidos del Derecho Romano en una asignatura obligatoria para todos los alumnos, que se dicta en el primer semestre del primer año. Sin perjuicio de ello, también se ofrecen ciertos seminarios opcionales sobre Derecho Romano y cuestiones actuales de Derecho Romano.²²

²¹ La creación de la cátedra de Instituta el día 26 de febrero de 1791 significó el nacimiento de la Facultad de Jurisprudencia en la Universidad de Córdoba. El método de la enseñanza exigía al profesor de Instituta que advirtiera al explicarla las concordancias y divergencias que el texto romano guardaba con el Derecho Real Español (<https://derecho.unc.edu.ar/institucional/>).

²² El plan de estudios está disponible en: <https://drive.google.com/file/d/12ydRXNgA2vZvWSHp5pZgrkxcKd6yTDxy/view>

Facultad de Derecho, Universidad de La Plata²³

El primigenio plan de estudios consistió en una enumeración de una treintena de materias de carácter obligatorio, sin la manifestación de los objetivos de la carrera ni la definición de perfil y los alcances del título. Pero, más recientemente, acorde con lo definido en los estándares elaborados por el Consejo Nacional de Decanos de las Facultades Nacionales de Derecho, al igual que en la UBA, se espera que luego de recorrer el plan de estudios los egresados hayan adquirido: capacidad para conocer sustancialmente el derecho positivo y las grandes categorías del derecho; capacidad para resolver problemas profesionales complejos, manejar con precisión el lenguaje técnico y diseñar y proponer soluciones jurídicas originales ante nuevas exigencias del ejercicio profesional; capacidad para el análisis de las decisiones y prácticas judiciales; capacidad para reconocer las necesidades sociales en relación con las transformaciones del derecho en un contexto de Estado social y democrático de derecho y de compromiso con la promoción de los derechos humanos.

La asignatura Derecho Romano se dicta en el primer año, dentro del área denominada formación general e introductoria. Tiene carácter obligatorio para todos los alumnos, independientemente de la orientación que pudieran elegir.²⁴ Expresamente se menciona que el Derecho Romano es valorado en su aspecto teórico, práctico y ético.

²³ La carrera de Abogacía es de las primeras en estructurarse en la Universidad Nacional de La Plata. La Escuela de Derecho de la ciudad de La Plata, dependiente del Gobierno Provincial, es preexistente a la Universidad Nacional de La Plata. En 1905 el Dr. Joaquín V. González –Ministro de Justicia e Instrucción Pública— le propone al Dr. Manuel Quintana la idea de la creación en La Plata de una Universidad Nacional sobre la base de las instituciones científicas ya establecidas. El 25 de septiembre de 1905 se sanciona la ley por la cual el Gobierno de la Nación tomaba a su cargo la fundación de un instituto universitario que se denominaría Universidad Nacional de La Plata. En 1906, luego de dictarse el decreto de organización de la Universidad y de haberse designado al fundador como presidente de la misma, la Escuela de Derecho se convirtió rápidamente en Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf).

²⁴ El plan de estudio se encuentra en:

https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/2022/plan_estudio_6.pdf

Facultad de Derecho, Universidad Católica Argentina (UCA)²⁵

El perfil del egresado publicado se diseña a partir de una visión integral, humanista y cristiana del ser humano y la sociedad, con formación básica que abarque el derecho natural y constitucional como base y el derecho común en un marco cultural humanista cristiano.²⁶ En este caso, aparece manifiesta la influencia de la concepción del objeto de enseñanza (derecho natural y derecho común) que delimitan un perfil de egresado comprometido con la realidad. Al final hay una referencia expresa a procesos de integración y cambio.

Ante esta concepción del derecho, la asignatura Derecho Romano resulta obligatoria para todos los alumnos en el segundo semestre del primer año de estudios.

Facultad de Derecho, Universidad Del Salvador (USAL)²⁷

El perfil del egresado publicado indica:

El Plan de enseñanza [...] incluye conocimientos que exceden las necesidades del abogado exclusivamente litigante, de manera que el título final también te posibilita el ejercicio de la profesión en áreas como la magistratura, la función pública, la consultoría, la asesoría, la docencia o la investigación. La existencia de tales posibilidades en un mundo globalizado, donde los procesos de integración regional son fundamentalmente jurídicos, permite vislumbrar para la carrera de abogado un amplísimo horizonte en el ejercicio profesional.²⁸

²⁵ Fundada en el año 1958, aunque reconoce anhelos y cierto desarrollo previos. Actualmente, cuenta con sedes en Buenos Aires, Mendoza, Paraná y Rosario.

²⁶ “La Facultad se propone formar profesionales que cuenten con una sólida formación disciplinar en las diversas ramas del derecho a partir del conocimiento de sus problemáticas más actuales y con capacidad de pensar los problemas jurídicos a partir de una visión integral, humanista y cristiana del hombre y la sociedad. [...] Conocimiento relativos a: [...] Formación básica que abarque el derecho natural y constitucional como base, y el derecho común en un marco cultural humanista cristiano, que le permita comprender los procesos históricos regionales y nacionales” (https://uca.edu.ar/es/facultades/facultad-de-derecho/carrera-de-grado/abogacia?gad=1&gclid=CjwKCAjwscGjBhAXEiwAswQqNNU47it5UKa-LasCYjGPNHXh6lZa_zqBizgiOJg547PlgfBQnQ-IsRoCYeIQAvD_BwE).

²⁷ Fundada en el año 1956, con sede en Buenos Aires, un campus en Pilar y una delegación en Corrientes.

²⁸ Disponible en la página web:

<https://promocioneingreso.usal.edu.ar/abogacia-plan-tradicional>.

La asignatura Derecho Romano también se incorpora de manera obligatoria, dentro del primer año de estudio, para todos los alumnos de la carrera de abogacía.

*Facultad de Derecho, Universidad Austral*²⁹

El perfil del graduado publicado establece que el abogado conforma la sociedad, promoviendo su justa estructuración, evitando la arbitrariedad y corrigiendo injusticias. Desde el patrocinio, el asesoramiento, la función pública o la elaboración legislativa, utiliza las herramientas que le brinda la universidad para que se respete a cada uno su derecho. En mi opinión, la última frase pareciera estar fundada en la definición de *iustitia de Ulpiano*: *iustitia* es la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno lo suyo jurídico (D, 1.1.10 pr.). Luego, se hace expresa referencia a los distintos espacios donde podría cumplir su rol el abogado: como asesor, decisor, elaboración de normas, por ejemplo.

La materia denominada Derecho Romano e Instituciones Contemporáneas se cursa de manera obligatoria también en el primer año del currículum.³⁰

*Facultad de Derecho, Universidad Siglo 21*³¹

En el sitio oficial se habla del “Perfil profesional”,³² y se informa que:

El egresado de abogacía de la Universidad Siglo 21 podrá desempeñarse en: desempeño independiente, consultoría jurídica, asesoramiento legal en empresas y organizaciones, ámbito internacional de la diplomacia, equipos interdisciplinarios de investigación, carrera judicial, docencia universitaria [...] [Además, se agrega que] el Abogado de la Universidad Siglo 21 cuenta con una sólida formación teórica y práctica en el desempeño del derecho y está altamente capacitado para el diseño jurídico de los más variados emprendimientos locales, nacionales e internacionales.

Aquí aparece fuertemente resaltada la finalidad para la cual se busca el título: el desempeño posterior, en el marco de lo cual se mencionan distintos roles.

²⁹ Fundada en el año 1991, con sedes en Buenos Aires y Rosario, más un campus en Pilar.

³⁰ Puede encontrarse la información en:

<https://www.austral.edu.ar/productos-austral/pilar/abogacia/>.

³¹ Fue creada en el año 1995 y cuenta con tres sedes y numerosos centros en todo el país.

³² Información obtenida de

<http://www.siglo21.com.ar/carreras-de-grado.html#header3-r>.

Además del ejercicio privado de la profesión, se hace mención expresa a la docencia, la investigación y la carrera judicial.

No se observan asignaturas, talleres o materias optativas que incluyan Derecho Romano.

*Facultad de Derecho, Universidad de San Andrés*³³

En cuanto a aquello que entendemos vinculado con el perfil del egresado, se publica lo siguiente:

La Universidad de San Andrés promueve una concepción moderna y estimulante del derecho. La habilidad de repetir de memoria las distintas leyes ya no es útil, eficaz ni valorada. Los escenarios actuales requieren que los estudiantes logren comprender los problemas que el derecho pretende resolver y que estén en condiciones de dar los mejores argumentos, es decir, los más inteligentes y persuasivos. Por eso, nuestro plan de estudios se focaliza en el desarrollo de habilidades para la práctica, con un staff docente que combina académicos formados en las mejores universidades del mundo, con los mejores profesionales del mercado. A través de clases dinámicas, donde se debaten cuestiones de actualidad nacional e internacional, y la inclusión de materias que fomentan enfoques interdisciplinarios como la economía, la sociología o las nuevas tecnologías, se desarrollan en los estudiantes habilidades para responder con eficiencia a las nuevas situaciones que plantea el ejercicio del derecho. Asimismo, promovemos que nuestros alumnos realicen pasantías y prácticas profesionales en el Poder Judicial, el sector público, empresas y ONG de primer nivel, así como en grandes estudios de abogados. Y también fomentamos que los alumnos realicen un intercambio en el exterior [...].³⁴

En este caso, la descripción pareciera jugar con perfiles que rechaza expresamente y otros que valora, partiendo de una concepción moderna y estimulante del derecho.

No se hace mención, de manera expresa, a la asignatura de Derecho Romano dentro de su plan de estudios.

³³ Fundada en el año 1998, cuenta con varias sedes en Buenos Aires y un campus en Victoria, provincia de Buenos Aires.

³⁴ Véase la información en:

<https://www.viaedu.com.ar/carrera/abogacia-y-escribania/abogacia/85>

Facultad de Derecho, Universidad Torcuato di Tella³⁵

En cuanto a lo que entendemos vinculado con el perfil de egresado propuesto, en su página web se menciona lo siguiente:

Estudiar Derecho en Di Tella abre puertas profesionales en el país y en el mundo. En un mundo cambiante, nuestra educación jurídica interdisciplinaria e internacional te prepara para enfrentar y liderar las respuestas a los grandes desafíos profesionales que acarrearán la globalización, la integración regional, las nuevas tecnologías y la necesidad de interactuar con profesionales de otras áreas, desde economistas y contadores hasta politólogos o diplomáticos. La interacción con investigadores reconocidos internacionalmente y con magistrados, litigantes, negociadores y funcionarios públicos de primera línea incrementa exponencialmente las perspectivas de desarrollo profesional. Nuestros egresados sobresalen en el sector público y en el privado, en el Poder Judicial, en estudios jurídicos de primera categoría y en otras organizaciones nacionales y extranjeras.³⁶

La descripción no incluye el término “derecho” (solo al inicio, pero como nombre de la carrera de grado), pero sí hace una enfática referencia a la relación con otras disciplinas y a los procesos de integración.

La asignatura Derecho Romano tampoco aparece publicada expresamente dentro de las materias obligatorias. No obstante, se indica que la lista de materias es enunciativa y que la universidad se reserva el derecho de modificar la lista de materias y sus profesores.

La versatilidad inherente y de origen del Derecho Romano

En este apartado quisiera agregar a lo dicho anteriormente que los romanos no hablaban de “derecho” sino de *ius*. Si bien el vocablo *ius* se traduce por “derecho”, dicha traducción lleva en sí misma una concepción distinta. *Ius* se vincula con términos como *iustitia*. De ahí, podemos sostener de manera amplia que *ius* es sinónimo de “lo justo”. En cambio, el término *derecho* se separa de este significado y se vincula con lo recto y de ahí la línea de aplicación está dada en que es “*derecho* todo aquello que se acomode a la voluntad estatal expresada en las leyes” (Di Pietro, 2001: 37).

La evolución de la aplicación del Derecho Romano (adoptando este término por una cuestión de comprensión, pero sin olvidar la distancia que lo separa del *ius* bajo la concepción romana) permite, a su vez, repensar la asignatura desde distintos ángulos, con enfoques y propósitos diversos. Entre estos, consideramos los siguientes, siempre desde una perspectiva jurídica: (i) enfoque histórico; (ii) enfoque propedéutico; (iii) enfoque como método científico; (iv) enfoque como origen o fuente del Derecho Privado; (v) enfoque como principios generales del derecho latinoamericano; y, (vi) como Derecho Romano común, base de un derecho a la integración y/o la unificación del derecho en Europa y en América Latina.³⁷ Ello sin contar las distintas modalidades en que puede ser abordado el estudio de las instituciones romanas.

Partiendo de estos distintos enfoques, el contenido de Derecho Romano ha sido presentado dentro de materias de Historia del Derecho, o, como ocurre actualmente en la UBA, dentro del CBC y luego, en el ciclo orientado; o también, a través de seminarios profundizados.

En efecto, en mi opinión, para la UBA sería deseable que el desarrollo de los principios del derecho en el sentido de *ius* cuente con un paso más. Esto es, dentro de la carrera de grado, sería conveniente proponer a los alumnos la posibilidad de profundizar los estudios, en un nivel avanzado, para aquellos interesados en pensar modelos de integración regional. Es decir, pensar un camino para el estudio del Derecho Romano que, luego de las dos instancias previstas en el plan

³⁷ Frente a los modelos derecho continental y *Common Law*, se ha sostenido que en la tradición occidental ha existido otro modelo para concebir y organizar el derecho: “Tal modelo encuentra su expresión en el *ars iuris* y puede subsumirse en la definición de derecho elaborada por el jurista Celso hijo (siglo I-II d.C.) [...] en términos de *ars boni et aequi* (arte de lo bueno y de lo igual). [...] podríamos referirnos a ‘sujeción al derecho’ (no ya a las leyes o a las sentencias); derecho que para ser tal debe presentar las connotaciones de *bonum et aequum* (bueno e igual) y asegurar la correcta actuación de tales connotaciones en sus aplicaciones concretas a las relaciones que se verifican en el ámbito de la convivencia humana. A tal fin, debe colocarse por encima de todo, la solución de los casos [...]. Justiniano sustituyó este sistema del *ars iuris* (caracterizado por su adhesión a la realidad) por el de la –así denominada– *legum doctrina*. Este último sistema, a diferencia de aquel, es tributario de una determinada ideología. Esta mutación radical fue anunciada y representada mediante los términos *legum permutatio* [...]. La *legum permutatio* ha sido ignorada por las más recientes generaciones [...] que se han dedicado a estudiar el Derecho Romano como derecho histórico [...]. Sobre todo [...] se impidió la recuperación de los elementos de la ‘herencia perdida del derecho Romano’, elementos cuyo empleo sería de enorme relevancia para la ciencia jurídica” (Gallo, 2015: 12-13).

³⁵ Fundada en el año 1991, con sede en Buenos Aires.

³⁶ Puede verse el plan de estudios en: https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=280&id_item_menu=1045

del estudio del año 2004, se pueda complementar con seminario adicional, optativo, para aquellos interesados en profundizar determinadas instituciones. Este enfoque sería enriquecedor también en aquellas universidades que no cuentan con la asignatura dentro de sus materias obligatorias.

Debates pendientes

Existe un debate abierto sobre el título habilitante, respecto del cual no hay conclusiones idénticas entre los distintos países, muchos de los cuales exigen rendir exámenes específicos para abogados que quieran luego litigar, por ejemplo. En Argentina, sin embargo, existen numerosas ofertas de maestrías y cursos de postgrado que permiten profundizar los estudios en las diversas áreas de práctica e, incluso, según el rol que adopte el abogado. Al mismo tiempo, vuelven a aparecer en los diarios referencias a propuestas de acortar las carreras de grado y rediseñar los ciclos en los estudios superiores.³⁸

Conclusiones

En mi opinión, la asignatura de Derecho Romano es un ejemplo de la afirmación de que se enseña derecho según como se concibe el Estado o la organización de una sociedad determinada.

Algunos de los perfiles publicados en las páginas oficiales de las facultades individualizadas ponen de manifiesto la vinculación entre ellos y la ubicación de la materia en su plan de estudios. Así, tenemos lo siguiente:

1. Las universidades confesionales, algunas de las cuales expresan la valoración de una visión humanista y/o cristiana del aspirante a abogado y del derecho natural, incluyen la asignatura Derecho Romano dentro de los primeros años de formación del abogado.³⁹

2. La universidad pública hace expresa referencia al derecho positivo y también al Estado. La Universidad de Córdoba y la de La Plata mantienen obligatoria la asignatura al inicio del plan de estudios, mientras que en la UBA se mantiene como materia obligatoria solamente para aquellos alumnos que deciden seguir la orientación de Derecho Privado. No obstante, valoro la nueva incorporación de la materia Principios Generales del Derecho Latinoamericano, como un nuevo enfoque del Derecho Romano dentro el CBC. Lamentablemente, no vemos que el perfil haga referencia a una interrelación con América Latina ni el resto del mundo.

3. Las universidades empresariales hacen referencia a la práctica y lo internacional, entre otras cuestiones. No incluyen la materia Derecho Romano, al menos dentro de la nómina de materias ofertadas de manera expresa.

En el caso de las universidades públicas, coincidimos en que corresponde realizar un análisis cuidadoso para brindar una formación amplia, que permita al alumno desarrollar sus propias convicciones y la capacidad de razonar jurídicamente. En este sentido, en mi opinión, sería conducente a tal fin, que la elección del alumno pueda darse de manera informada, con la posibilidad de acceso a tutorías, en caso de requerirlo, y con una oferta adicional, optativa, sobre instituciones romanas útiles para pensar un modelo de integración real para América Latina.

Fronidzi sostuvo: “No solo cambia la sociedad, sino la ciencia y la tecnología” (1971: 235). Coincido. En la mayoría de los casos, el derecho viene detrás de los hechos. La evolución de las comunicaciones y la inteligencia artificial ponen de resalto las limitaciones de adoptar una visión estática del derecho o reducir las soluciones a las leyes puestas o las sentencias dictadas, dentro de una única jurisdicción. Por esto, en mi opinión, en la formación del abogado deben brindarse herramienta para sortear esos otros escenarios de la convivencia humana.

Siguiendo a Gallo, el Derecho Romano en su visual dinámica del derecho como *ars humana*, que lo pone, lo interpreta y lo aplica, en una realidad concreta, tiene todavía una enorme relevancia en la formación de los juristas actuales, en América Latina.

³⁸ Véase, por ejemplo, Berardi, L. (2023), ¿Hay que acortar las carreras de grado? El debate avanza en universidades públicas y privadas, La Nación, 19 de marzo:

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/hay-que-acortar-las-carreras-de-grado-el-debate-esta-abierto-en-universidades-publicas-y-privadas-nid19032023/>.

³⁹ En el informe citado del año 2019, se indica con relación a institutos de investigación: “Algunos temas son exclusivos de las universidades privadas, fundamentalmente católicas, como Derecho Romano o ley natural” (Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, 2019). Pareciera entonces que se realiza una relación entre Derecho Romano y derecho natural.

Bibliografía

- Di Pietro, A. (2001), *Derecho Romano Privado*, 2da. ed. Depalma.
- Dirección de la Carrera de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (2016), 30 años de Ciencia Política. Una reforma del plan de estudios: balance y desafíos. Documento de trabajo, <https://cienciapolitica.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/6/2016/06/Una-reforma-del-plan-de-estudios-balance-y-desaf%C3%ADos.pdf>.
- Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil (2019), La abogacía en la Argentina: Su enseñanza, investigación y difusión. Relevamientos y análisis del estado de situación, noviembre:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_abogacia_en_la_argentina_-_datos_consolidados_por_la_dnrecaso_minjus.pdf
- Ferraioli Karamanian, M., Monti, E. H. y Rábanos, J. A. (2014). Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin. *Carrera y Formación Docente Revista Digital*, 7-31, <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/revista-N04-2014-Otono.pdf>.
- Fronidizi, R. (1971), Misión Social (capítulo IV). *La Universidad en un mundo de tensiones*. Paidós.
- Gallo, F. (2015), Celso y Kelsen. *Para la refundación de la ciencia jurídica*. Eudeba.
- Gallo, F. (2000), Un modelo de romanista. *Roma e America*, 10/2000, 239-245.
- Levaggi, A. (1986), El Derecho Romano en la formación de los abogados argentinos del ochocientos. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, No. 40, 17-33.
- López-Rendo Rodríguez, C. (2021), La importancia del Derecho Romano en la Formación del abogado. *Fundamentos romanísticos del derecho contemporáneo*, 413-464.
- Schipani, S. (1997), Principia Iuris. Principium potissima pars. Principios generales del derecho (apuntes para una investigación). *Roma e America*, 3/1997.
- Schipani, S. (2000), Dalmacio Vélez Sarsfield y la unificación del Derecho en América Latina. *Roma e América. Diritto Romano Comune*, 10/2000, 264 a 280.
- Scotti, L. (2019), El Movimiento “13 de diciembre”: el antecedente olvidado de la Reforma Universitaria de 1918. *IV Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, UNLP, http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93340/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&is-Allowed=y.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE SU SENTIDO DIDÁCTICO*



Fabián M Caffaro

Abogado con orientación en Derecho Penal y Especialista en Derecho Penal (Facultad de Derecho, UBA). Docente de grado en diversas asignaturas de la Facultad de Derecho, UBA. Coordinador e investigador del Proyecto DECyT 2022-2024, "Selección de juezas y jueces federales y nacionales. Funcionamiento del Consejo de la Magistratura del Poder Judicial de la Nación". Expositor y colaborador de seminarios (Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho, UBA). Autor y coautor de diversas publicaciones sobre Derecho Penal, Derecho Penal Económico y Derecho Procesal Penal. Integrante del Comité editorial de la revista *Temas de Derecho Penal y Procesal Penal*, del sello Erreius. Actualmente se desempeña como funcionario de la Cámara Federal de Casación Penal.

RESUMEN

La práctica evaluativa empleada por cada docente se relaciona directamente con las restantes prácticas desarrolladas en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación puede cumplir diferentes funciones a lo largo de ese proceso, permitiendo principalmente la recolección de información y el análisis de datos para formular juicios de valor. De ese modo, ¿cómo debe posicionarse cada docente ante el diseño del instrumento de evaluación?

Palabras clave: evaluación, funciones del instrumento de evaluación, proceso de enseñanza y aprendizaje, programación.

ABSTRACT

The method used by each professor to evaluate students is directly related to other practices developed within the framework of a teaching and learning process. Evaluation can fulfill different functions throughout this process, mainly allowing professors to collect and analyze information, in order to formulate a judgment call. Consequently, how should each professor place himself/herself before the assembly process of the assessment?

Keywords: evaluation process, functions of the assessment, teaching and learning process, schedule.

* El trabajo fue elaborado en el marco del Módulo III, Didáctica Especial de la Disciplina, del Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Agradezco especialmente a la docente del curso, Mónica S. Zampaglione, por su acompañamiento en la elaboración, por el aporte y la orientación en el abordaje de la bibliografía, así como por sus sugerencias y el tiempo destinado para su corrección.

A modo de introducción. Concepciones sobre la evaluación en el campo de la didáctica

La didáctica como disciplina ha destinado especial atención al abordaje, el estudio, la elaboración y las producciones académicas vinculadas a las formas, metodologías, instrumentos y alcances de la evaluación, inserta dentro de un proceso superior y englobante de esta actividad, esto es, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esa base, la primera de las preguntas que debemos realizarnos al encarar nuestras actividades docentes es: ¿por qué razón evaluamos?, ¿cuáles son sus finalidades? y ¿cuáles los objetivos a los que apuntamos con el desarrollo de esta actividad? El interrogante no es menor ni poco significativo si se advierte que, como dependiente de esas respuestas, se definirán los instrumentos utilizables para la evaluación, su diseño y, en especial, el enfoque de los contenidos y la redacción de sus ítems.

En ese sentido, la práctica evaluativa que se utilice está necesariamente emparentada con la práctica educativa desplegada por cada docente, de forma tal que otras dimensiones del proceso vinculadas a la enseñanza y aprendizaje, tales como la programación, la metodología del dictado de clases, las herramientas que se utilicen y, dentro de la primera categoría, el diseño de objetivos y contenidos, pueden en muchos casos depender de la mirada sobre el empleo del instrumento de evaluación, o bien encontrar en ella condicionamientos a partir de decisiones preestablecidas sobre algunas de las consideraciones anteriores.

Por ejemplo, las decisiones sobre la metodología del dictado de clases, los objetivos señalados en la programación o las herramientas que se utilicen, en tanto se diseñe un esquema de abordaje con predominio de la exposición teórica, podrá conllevar la utilización de instrumentos de evaluación referidos a preguntas o consignas más ceñidas a un desarrollo teórico sobre el material de estudio. En cambio, la elección de una metodología de enseñanza, la selección de herramientas u objetivos vinculados a lograr que los/as estudiantes adquieran capacidades prácticas de aplicación de los contenidos teóricos podría vincularse con una estructura del instrumento de evaluación relacionada al análisis de casos y la reflexión crítica en la aplicación concreta de los temas abordados.

Para encontrar las razones de algunos fundamentos de esa vinculación, debemos remontarnos al objeto mis-

mo de la disciplina didáctica, esto es, la acción pedagógica como concepto dinámico, interactivo e interrelacionado con todas las circunstancias y los elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje.¹

Con ese horizonte, las reflexiones que continúan pretenden nutrir de contenido a la instancia de evaluación como un momento dependiente, interrelacionado, condicionado, pero —al fin y al cabo— una instancia más integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta concepción, se derivarán una serie de consecuencias sobre la forma de redacción de los ítems de evaluación empleados, las técnicas desplegadas, los mecanismos de retroalimentación e, incluso, la mirada que se utiliza para estos instrumentos en el campo de la didáctica específica de la disciplina del derecho, teniendo como norte la necesidad de un abordaje práctico de sus contenidos. Sin embargo, la cuestión esencial —aunque no excluyente— se traduce en la función asignada a la evaluación y al sentido didáctico que pueda otorgársele.

Las funciones de la evaluación y su mirada teórico-práctica

Para comenzar a pensar los alcances y/o las funciones de los instrumentos de evaluación, es preciso resaltar la posición de Anijovich y Cappelletti (2017: 16-17), quienes explican que las concepciones de la evaluación pueden discurrir sobre dos posiciones

¹ En ese orden de ideas, Alicia Camilloni (2007: 22) señala que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de la educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. Añade que se trata de una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación, de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluaciones tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional.

polares: concebir al estudiante en un rol de sujeto de aprendizaje, en tanto reproductor de datos, vinculado a un conocimiento declarativo (que suele pensarse como proceso de incorporación rápida y sencilla de la información), encontrándose la evaluación al servicio de la acreditación y la promoción; o bien pensar al estudiante en un rol de sujeto de conocimiento, en el que lo relevante es cómo se utiliza un concepto para resolver situaciones diversas, mediante el uso y aplicación de la información a escenarios más complejos por la creación de productos o la investigación, así como la resolución de problemas del mundo real. Esta consideración es de las más importantes que pueden realizarse para el abordaje de este artículo, puesto que la propuesta se enfoca en resaltar la importancia de la segunda visión como una instancia en la cual se promociona la mirada práctica y se inserta a la evaluación, con un mejor y mayor desarrollo, en un proceso mucho más global y amplio que el momento de acreditación de la materia.

Desde estas primeras definiciones, empieza a asomarse un problema central sobre la concepción de la metodología de enseñanza y de evaluación para aplicar en las diferentes asignaturas de la carrera de derecho, especialmente, aquellas conocidas como materias “codificadas”, esto es, en las que prevalece un estudio sobre cuerpos normativos unificados o leyes especiales, recopiladas o vinculadas a la rama del ordenamiento jurídico respectivo. Dicho de otro modo, una y otra concepción de la evaluación atraviesan la pretendida dicotomía entre teoría y práctica, que no se ciñe a ella, sino que se extiende a todo el proceso antes mencionado.

En primer lugar, el carácter de “pretendida” se afirma dado que, a poco que se realiza un abordaje profundo de la cuestión, la división entre conocimientos teóricos y prácticos no es tal. Los mecanismos, las experiencias y en especial las herramientas para la resolución de casos de la vida cotidiana y del campo profesional, particularmente en el ámbito de las disciplinas jurídicas, son extrapolables al espacio de enseñanza académica, pues el derecho, por su condición de tal, detenta fuentes dinámicas, mutables, afinadas en comportamientos sociales, políticos, culturales, y eminentemente prácticas. Así, el estudio de las leyes y sus proyectos de reforma, sus antecedentes, el contexto histórico y sociocultural en el cual fueron presentados, tanto como la costumbre y particularmente la jurisprudencia, reflejan y explican el derecho objeti-

vo como un fenómeno útil para los cambios sociales, pero también permeable a los contextos circundantes.

En tal sentido, desprenderse de una mirada práctica en materias que se conforman de hechos sociales y que, a diferencia de ciertas disciplinas de las ciencias naturales, no presentan un elevado grado de abstracción (aunque en algunas ocasiones no se prescinde de su importancia), comportaría una fragmentación en el objeto de estudio de las disciplinas específicas. Ante ello, nuevamente es necesario resaltar que el estudio de las normas objetivas no puede desprenderse de su aplicación en casos concretos, lo cual dota a las materias de este campo de una mirada eminentemen-



Anijovich y Cappelletti explican que las concepciones de la evaluación pueden discurrir sobre dos posiciones polares: concebir al estudiante en un rol de sujeto de aprendizaje, o bien pensarlo en un rol de sujeto de conocimiento.



te práctica.² En efecto, el campo de la enseñanza del derecho se encuentra interrelacionado con el estudio de la jurisprudencia de los tribunales nacionales o internacionales, lo cual conlleva el análisis de casos conflictivos, o en los que inicialmente existió una contraposición de intereses, y la aplicación de normas concretas para brindarles algún tipo de solución prevista en el ordenamiento jurídico. Su utilización resulta una herramienta útil para comprender el juicio de subsunción normativo o el razonamiento que

² Tal como lo han señalado Bullard y Mc Lean (2009), la dicotomía entre teoría y práctica está perdiendo vigencia a favor de una visión integradora que conjugue ambos aspectos. Agregan, sobre un modelo constructivista de formación por competencias, que este es el que “tiene mayor aceptación, ya que se asegura una formación continua del individuo, y permite que este decida qué competencias quiere desarrollar y así mantenerse empleable. Además, en este modelo intervienen todos en el proceso formativo, nunca se termina de aprender y, lo que es más importante, el alumno sabe desde el inicio de su carrera qué será capaz de hacer al final de la misma” (Bullard y Mc Lean, 2009: 41).

debe desplegarse, dentro de cada área jurídica (con sus principios o directrices axiológicas respectivas), a los efectos de comprender el sentido y alcance de una norma en una situación de la vida cotidiana, dado que justamente estas se dictan para regir y regular una amplia diversidad de situaciones y relaciones jurídicas en el marco de una sociedad, circunstancia por la cual no puede prescindirse de un abordaje práctico de la enseñanza del derecho.

Partir de esas premisas nos lleva a acercarnos a la mirada de un/a estudiante como sujeto de conocimiento, enfocando especialmente el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la promoción de la elaboración de productos más complejos que la mera reiteración de información e ideas, promoviendo la mirada crítica y, en especial, dotándolo de herramientas para la resolución de casos de la vida profesional. Esa mirada, como posición inicial y preliminar de la evaluación, condiciona la forma de confección del instrumento, pues si se está comprometido con una enseñanza de esta naturaleza, se deben promover instancias de acreditación que permitan corroborar la adquisición de esas herramientas para la resolución de “conflictos” y, en especial, la aplicación de conceptos teóricos a supuestos o hipótesis prácticas sobre el campo de estudio en cuestión, momento que también releva los objetivos implícitos que tenía el/la enseñante, como base preconcebida para el desarrollo del proceso de enseñanza.³

Ahora bien, en cuanto a la construcción de competencias y búsqueda del potencial de nuestros estudiantes, Jorba y Sanmartí (2008: 22) aportan interesantes consideraciones al destacar que la regulación continua de los aprendizajes se basa en tres estrategias didácticas que consisten en: (1) evaluación considerada como regulación; (2) autorregulación de los aprendizajes; e (3) interacción social en el aula. Sobre la primera de ellas, señalan que toda evaluación es un proceso que se presenta en tres etapas: recolección de información, sea instrumentada o no, análisis de esa información y juicio sobre el resultado del análisis, y toma de decisiones de acuerdo a ese juicio. Las funciones de la evaluación, entonces, presentarán un carácter social de selección y clasificación, como también de orientación de los/as estudiantes, y un carácter pedagógico, de regulación del proceso para considerar los cambios a introducir progresivamente

en él (en esto, fundamentalmente, se afianza la idea de evaluación como regulación).⁴

Sobre la base de su función principalmente pedagógica y en atención al momento de su realización, los autores también refieren que la evaluación entendida como diagnóstico inicial es predictiva y “tiene por objetivo fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades” (Jorba y Sanmartí, *ibidem*: 4).

En cambio, la evaluación será formativa cuando tiene como finalidad fundamental “una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje” (Jorba y Sanmartí, *ibidem*: 6). Por último, la concepción de la evaluación sumativa tiene por objeto “establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Jorba y Sanmartí, *ibidem*: 8).

Con sustento en esa clasificación tripartita sobre las funciones de la evaluación, inserta como una instancia más del proceso de enseñanza y aprendizaje, cada tipología puede adaptarse a una mirada práctica que nuevamente tome al/a la estudiante como sujeto de conocimiento.⁵ Así, desde su función predictiva,

⁴ Con similar horizonte, para Anijovich y Cappelletti (2017: 22) las evaluaciones pueden presentar diferentes alcances: (1) diagnosticar-predecir, vinculada a los ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza; (2) registrar-verificar, relacionada al desempeño de los estudiantes en función del logro de los objetivos propuestos; (3) ofrecer devoluciones-orientaciones, en tanto se piensa a la evaluación como instancia de aprendizaje, buscando la retroalimentación para identificar y aprender de los errores; (4) seleccionar-clasificar-jerarquizar, situando a los estudiantes unos en relación con otros para definir propuestas en vinculación a los niveles de aprendizaje; (5) certificar-promover, para corroborar si el estudiante alcanzó o no las competencias mínimas requeridas para su promoción.

⁵ Sobre este punto, Anijovich y Cappelletti (2017: 22) explican que la función pedagógica es la más importante de la evaluación pues “[...] es formativa, dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza (en caso de ser necesario). Así, se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, en el transcurso o al final, pero siempre con la intención de contribuir a los logros de los estudiantes”, dentro de cuyo paradigma se emplaza la concepción de “evaluar para aprender”, proveyendo información para que el/la estudiante aprenda y avance, en términos individuales y colectivos.

³ Véase, en este último aspecto, Jorba y Sanmartí (2008: 20).

se podría evaluar y generar un diagnóstico de la necesidad de abordar el estudio de ciertas herramientas y del contacto de la disciplina con problemas de la práctica cotidiana, lo cual podría también derivar en cambios sobre la metodología empleable, circunstancia cuya importancia no es menor en el diseño de una carrera que, generalmente, relega un breve espacio para la práctica forense en estadios finales de su programación.⁶

En otro orden, desde una función formativa, se podrían verificar los alcances de los procesos enseñanza y aprendizaje con base en el diagnóstico inicial para su readaptación intermedia en una asignatura específica y, en especial, para lograr una mayor profundidad del abordaje del campo en pos de la construcción de productos académicos que sean expresiones internalizadas críticas y reflexivas de cada estudiante. Esta visión piensa la evaluación como eminentemente reguladora de ese proceso, adaptándolo a las necesidades de los/as estudiantes en concreto.

Por otra parte, desde una función sumativa, se podrán poner a prueba las estrategias desplegadas por el/la docente, realizar un balance de ese diagnóstico inicial y de los objetivos tanto expresos como implícitos de la programación, así como desarrollar herramientas y diseñar instrumentos que permitan una recolección lo más certera posible sobre la formación práctica por competencias de cada estudiante.

En ese sentido, no debe olvidarse —tal como lo propone De Ketele (1984: 7)— que la evaluación puede (y debe) estar referida tanto al/a la estudiante como al propio enseñante, sea por la observación de sus comportamientos como, indirectamente, mediante el examen de los resultados de sus estudiantes antes y después del aprendizaje, e incluso en instancias de autoevaluación. Pero, también los objetivos de la programación pueden ser objeto de evaluación, así como el método en la utilización de las técnicas y el material, el modo de coordinar la acción pedagógica, etcétera.

Por lo demás, la referencia constante a que la evaluación es una instancia más de todo un proceso de

enseñanza y aprendizaje, más allá de la gráfica clasificación efectuada sobre la base del momento en el que puede desplegarse y sus funciones, se vincula directamente con su concepción como una constante de la relación enseñante-estudiante en sus diversas interacciones, todo lo cual genera una retroalimentación tanto para diseñar y rediseñar aspectos de los objetivos, de la programación o bien de la metodología empleada en cada encuentro.⁷

El juicio de valor de los resultados de la evaluación bajo una concepción del estudiante como sujeto de conocimiento

La búsqueda del sentido de la docencia a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que tener como eje la adopción de decisiones adecuadas para continuar con la programación de una asignatura o, en su caso, rediseñar sus alcances a los efectos de buscar las herramientas que mejor permitan concretar los objetivos de esa programación (sean los iniciales o aquellos que también resulten de su reformulación). Lo que podríamos llamar materia prima de esa reformulación es el resultado de la retroalimentación de las evaluaciones que se presentan a lo largo del proceso de enseñanza, desde aquellas que pretenden diagnosticar hasta las que son meramente sumativas o —sin dudas— formativas, procurando no perder de vista que el despliegue de la acción pedagógica se genera en contextos socioculturales diversos, donde cada aula es distinta de otra, y exige un esfuerzo de readaptación para comprender un conjunto heterogéneo de realidades y necesidades.

Para concretar esa readaptación, como se ha dicho, la evaluación puede presentarse como un instrumento cotidiano que arroje preciada información sobre el estado de internalización de contenidos, pero también como una puesta en consideración de la utilidad de los conceptos, de la metodología empleada, las herramientas utilizadas, etc. Darle ese valor a la evaluación requerirá de una permeabilidad del enseñante para otorgar sentido y significación a la información que lo-

⁶ La reflexión está especialmente enfocada en el programa de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, pero puede extrapolarse a situaciones análogas de otras universidades. Ver los puntos de acreditación destinados al Departamento de Práctica Profesional y el momento previsto para su cursada, según el plan de estudios vigente, disponible en http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf

⁷ Sobre este punto, es interesante la reflexión de De Ketele (1984: 11) al señalar la evaluación como un momento en el que el enseñante procura certificar al estudiante; para hacer un balance de objetivos intermedios (sea por heteroevaluación del docente o por autoevaluación del estudiante); durante el aprendizaje, para diagnosticar producciones, procedimientos o procesos; las autoevaluaciones de un docente para elaborar diagnósticos, etcétera.

gró recolectar mediante los instrumentos en cuestión, y generar juicios sobre la mayor o menor utilidad de las estrategias desplegadas; en ellas, también podrá ser crucial repensar algunos preconceptos, si es que estos se pusieron en “crisis” por los resultados obtenidos.⁸

El proceso de evaluación se construye sobre la base central de dos operaciones: la recolección de información y la interpretación de esos datos, para construir juicios de valor y concretar la función didáctica del instrumento. En la mirada que aquí se propone, ese juicio de valor no debe ser formulado enteramente sobre estados afectivos o relaciones del docente, sino también sobre la base de conocimiento que lo puedan fundamentar en sentido “objetivo”. Bien lo explica Camilloni (1998: 68) al referir que, por la naturaleza de los actos pedagógicos, se requiere poner en juego las dos modalidades de construcción de los juicios de valor, buscando su articulación adecuada, dado que el docente es persona y que la relación educativa es una relación entre personas.

Por consiguiente, ese juicio debe ser el reflejo de la interpretación que se otorga a la recolección de la información y datos que se desprenden de la utilización de un instrumento de evaluación; sin embargo, aquí es preciso señalar algunas cuestiones. La primera de ellas es que, detrás del juicio de valor sobre los resultados obtenidos, debe existir una autoevaluación del enseñante que, en la propuesta de un sentido didáctico, debe estar abierto a la permeabilidad de los cambios que puedan ser necesarios para una mejor concreción de los objetivos propuestos.

La segunda de las cuestiones fundamentales debe partir de la necesidad de considerar para qué se está evaluando. Se ha señalado que esta pregunta y, en especial, las funciones de la evaluación pueden tener diferentes alcances, pero si se parte de una mirada del estudiante como sujeto de conocimiento, necesariamente ese para qué debe vincularse con la puesta a prueba de las herramientas cuya internalización se

pretende, a los efectos de generar —tal como se viene sosteniendo— productos académicos reflexivos, críticos, y aplicaciones prácticas a situaciones concretas de la profesión, la realidad cotidiana o la investigación científica.

Esta segunda mirada tiene diversos beneficios pues, entre otras, promueve el interés de los/as estudiantes, muestra el amplio campo de expansión de la actividad profesional, pone en valor las actividades de extensión universitaria, e incluso hace comprender a cada estudiante la importancia y utilidad de los instrumentos y herramientas que se han puesto a su disposición desde el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, un proceso virtuoso debería concretarse desde la interrelación de las disciplinas del programa de estudio, la comunicación de todas sus asignaturas (en forma tal que el/la estudiante no vea en cada una un comportamiento fragmentado y estanco), y la creación de puentes entre la práctica profesional y los conocimientos teóricos brindados, cuyos logros tienen como medio auxiliar y fundamental el juicio de valor de las instancias de evaluación a lo largo de todo ese proceso.

La determinación de estos objetivos preconcebidos debe ser funcional al instrumento de evaluación utilizado por cada docente. Ahora bien, tal como ha sostenido Sanmartí (2007: 107), no hay instrumentos de evaluación buenos o malos, sino adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Para ello, es relevante que la evaluación sea coherente con sus objetivos didácticos y posibilite recoger la información necesaria para promover que los/as estudiantes desarrollen las capacidades y conocimientos previstos, así como para generar decisiones de cambio si fuera necesario.

En otras palabras y según Camilloni (1998: 81), un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él, según ciertas circunstancias y momentos del aprendizaje de un grupo determinado de estudiantes, por lo que su validez no puede ser determinada en forma absoluta sino en relación con su adecuación a los propósitos y situaciones específicas de su aplicación; siempre que puedan ser validados sobre diversos criterios generales y específicos, pero sentados en función de principios didácticos fuertes.⁹

⁸ Alicia Camilloni (1998: 67) enseña que las decisiones de los docentes están fundadas sobre las concepciones que ellos tienen, entre otras cuestiones, acerca de qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir y qué funciones tiene que cumplir la escuela. Hay, pues, un conjunto de teorías o ideas más o menos explícitas, o a veces, implícitas, basadas en el sentido común o en teorías científicas, según los casos, a través de las cuales cada docente procura construir explicaciones de los procesos y las funciones relacionadas con la intervención pedagógica. Esas explicaciones le sirven de fundamento cuando diseña su proyecto de enseñanza.

⁹ Sobre los grados de validez, Camilloni (1998) ha señalado diversas clasificaciones: (1) validez del contenido o validez curricular, en cuanto el instrumento representa una muestra significativa del universo de contenido cubierto por el curso

Sobre la base de esto, lo que pretende destacarse a partir de los diferentes criterios de validez no es necesariamente la adecuación absoluta del instrumento a todos y cada uno de ellos puesto que, como se dijo, su valor es relativo a cada contexto, aula y estudiante; sin embargo, estos criterios resultan parámetros útiles para verificar el sentido didáctico de la evaluación, su inserción en el proceso de enseñanza y aprendizaje como una instancia de superación, motivación y retroalimentación, y en especial, como pautas rectoras para su confección. En este punto, resulta central la validez de contenido con base en los puntos de la programación que hayan sido específicamente tratados o abordados con anterioridad, a los efectos de comprender la evaluación como una instancia más de un proceso más amplio y general; pero también otros criterios, como la validez predictiva, en tanto manifiesta la correlación de esa instancia en coordinación con los eslabones de un mismo proceso, o la validez de construcción, en concordancia con los principios y las teorías que han inspirado la metodología utilizada en la enseñanza.

Para concretar esos fines y acreditar su validez bajo estos parámetros, la evaluación debe estar acompañada de diversas condiciones, dado que los criterios de evaluación deben ser públicos, transparentes y compartidos por el enseñante a sus estudiantes, e incluso elaborados en conjunto. Esas cualidades de los criterios permiten favorecer la metacognición, la autoevaluación y concretar la idea de regulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre dentro de cada situación de aula concreta.

En estos últimos aspectos, se torna relevante la mi-

o la unidad didáctica; (2) validez predictiva, en función de la correlación existente entre los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas y el desempeño del alumno en aquellos aspectos que corresponden al área evaluada por esas pruebas, inherente de algún modo a todo instrumento pedagógico; (3) validez de construcción, según la elaboración del instrumento con base en los principios de las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico, con coherencia entre esas teorías y las estrategias de enseñanza; (4) validez de convergencia, en tanto se refiere a la relación existente entre un programa de evaluación o un instrumento y otros programas o instrumentos ya conocidos; (5) validez manifiesta, relacionada con la forma en que el instrumento o las pruebas se presentan y aparecen ante el público, en tanto sean percibidas como instancias adecuadas para la evaluación. Por su parte, adiciona otros dos criterios: (6) validez de significado, en orden a la motivación que genera en los/as estudiantes, para su propia superación; y (7) validez de retroacción, en tanto se busquen mecanismos de corrección para restablecer el sentido didáctico de los procesos de evaluación, evitando que ejerza influencia directa y limitante sobre lo que se enseña.

rada práctica al impartir la materia y la formación por competencias de los/as estudiantes, pues la confección de un instrumento de evaluación que pretenda poner a prueba las herramientas adquiridas y aprendidas para la resolución de conflictos cotidianos debe ser el correlato y manifestar su correspondencia con los métodos de enseñanza desplegados sobre esa base, pero también operar bajo una serie de pautas explicitadas y claras por cada enseñante, para promover dos aspectos centrales: (1) la mencionada autoevaluación de cada estudiante; (2) la planificación del recorrido del aprendizaje, entendida como la posibilidad de conocer con qué herramientas contará al final de la asignatura.

A modo de reflexión final

A partir de los criterios de validez del instrumento, la evaluación con sentido didáctico debe ser entendida como integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo una visión de los/as estudiantes como sujetos de conocimiento y como un eslabón más de la acción pedagógica de los/as enseñantes en un aula, para lograr concretar y conectar tanto la motivación de los primeros, como la utilidad de la información, la internalización de conocimientos para la resolución práctica de problemas cotidianos, e incluso, la promoción de productos académicos reflexivos de cada estudiante.

Esa mirada es, además, la que mejor posibilita el dinamismo del proceso, el cambio y los reajustes que sean necesarios en el marco de la programación en el aula por cada enseñante. Tal como lo ha señalado con suma claridad Camilloni (1998: 69):

[...] la evaluación es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los dos procesos que nos interesan, la enseñanza y el aprendizaje. Encarar una acción docente significa actuar para mejorar las probabilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizaje. Pero es menester señalar que, aunque por lo general cuando hay enseñanza se produce algún aprendizaje, este no siempre coincide con los propósitos del docente. La actitud del docente frente a la evaluación deberá ser abierta, coincidiendo con su teoría de la enseñanza. Si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz a escuchar es la del propio docente sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación

debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva. Cuando se opta, entonces, por concepciones de la enseñanza en las que se manifiesta nuestro respeto por la capacidad de producción personal del alumno, los instrumentos de evaluación que utilizemos deberán ser coherentes con esa postura.

Esta visión manifiesta la correlación que señalamos sobre las teorías que sustentan la programación, la metodología empleada, las herramientas utilizadas para la enseñanza y, en definitiva, todos los eslabones que forman parte de ese proceso general de enseñanza y aprendizaje, condicionantes unos con otros bajo la necesaria coherencia y correlación que deben guardar dentro de los principios generales y específicos que lo orientan.

En ese camino, a la par de los criterios de validez (y quizás con mayor vinculación sobre la validez de retroacción), se plantea la necesidad de generar interés en el/la estudiante y que este/a comprenda la utilidad de sus conocimientos como algo elemental para la búsqueda y promoción de un espíritu crítico, pero

también formativo, así como integrador de esos conocimientos.¹⁰

Con todo ello, la mirada práctica de la enseñanza, en pos de brindar herramientas para resolver problemas y conflictos de la realidad, permite establecer un escenario propicio para la comprensión de la utilidad de esos conocimientos, incluso, sobre la base de profusos desarrollos teóricos del derecho y la producción de profundas discusiones académicas.

¹⁰ Es interesante la opinión de Bain (2007: 18) cuando nos enseña: “Las personas no intentarán construir nuevos modelos mentales de la realidad. Pueden recordar información durante un breve periodo de tiempo (suficiente para llegar al examen), pero solo cuando su memoria genere preguntas estarán preparadas para cambiar las estructuras de conocimiento. Solo entonces se sabe dónde colocar algo. Si no estamos buscando una respuesta a algo, prestamos poca atención a la información al azar”.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2018), La retroalimentación en la evaluación (Capítulo 5), *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017), La evaluación en el escenario educativo (capítulo 1), *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Bain, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia (PUV).
- Bullard, A. y Mc Lean, A. (2009), “La enseñanza del Derecho: ¿cofradía o archicofradía?”. *Academia-Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Año 7, No. 13, 21-47.
- Camilloni, A. R. (1998), La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En AAVV, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (67-92). Paidós.
- Camilloni, A. R. (2007), Justificación de la didáctica. En AAVV, *El saber didáctico* (19-22). Paidós.
- Celman, S. (1998), ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En: Camilloni et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- De Ketele, J. M. (1984), *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Editorial Visor.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008), La función pedagógica de la evaluación. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (21-42). Grao.
- Sanmartí, N. (2007), *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Grao.

PROCESO SELECTIVO Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA. COMENTARIO AL FALLO “STUDENTS FOR FAIR ADMISSIONS, INC. V. PRESIDENT AND FELLOWS OF HARVARD COLLEGE”, CORTE SUPREMA DE LOS ESTADOS UNIDOS, 29/06/2023



Agustín I. Bayá Gamboa

Abogado (UBA), Magíster en derecho y economía (UTDT), ayudante de segunda *ad honorem* de Sociedades (cátedra del Dr. Osvaldo Chomer). Su práctica se focaliza en temas de derecho societario y concursal y es autor de diversos artículos y publicaciones legales en esas materias.

RESUMEN

A partir de la reciente sentencia de la Corte Suprema de los Estados Unidos en el caso “Students for Fair Admissions, Inc. v. President and Fellows of Harvard College”, el artículo se centra en el voto del presidente del tribunal, Justice Roberts, y explora su relación con el principio de autonomía universitaria y su control de constitucionalidad de la reglamentación de los procesos de admisión. Además, propone un análisis comparativo entre dicha sentencia y aquella dictada por nuestra Corte Suprema de Justicia de la Nación en el caso “Monges, Analía M. c/Universidad de Buenos Aires U.B.A. s/Resolución 2314/95”.

Palabras clave: autonomía universitaria, control judicial de constitucionalidad, igualdad ante la ley, procesos de admisión, ingreso por mérito, libertad académica.

ABSTRACT

This article provides a commentary on the recent ruling of the United States Supreme Court in the case “Students for Fair Admissions, Inc. v. President and Fellows of Harvard College”. It focuses on the vote of Chief Justice Roberts, exploring its relation to the principle of university autonomy and the constitutionality of the admission processes. The article also compares such ruling with the one previously made by the Supreme Court of Argentina in the case “Monges, Analía M. c/Universidad de Buenos Aires U.B.A. s/Resolución 2314/95”.

Keywords: university autonomy, judicial review, equality before the law, admission processes, merit admission, academic freedom.

Aclaración preliminar y alcance del trabajo

El presente artículo comenta brevemente la reciente sentencia de la Corte Suprema de los Estados Unidos dictada en el caso “*Students for Fair Admissions, Inc. v. President and Fellows of Harvard College*”, solo en lo que refiere al voto del presidente de ese tribunal, Justice John G. Roberts, Jr., que conformó el voto mayoritario.

Aquí abordaré las nociones de autonomía universitaria analizadas a lo largo del Módulo I de la Carrera de Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y daré una breve opinión, procurando extrapolar las decisiones del caso a nuestro marco legislativo.

Autonomía universitaria y control de constitucionalidad

Enseña Pablo Buchbinder en su obra *Historia de las universidades argentinas* (2005) que la UBA, fundada en 1821, surgió en el marco del proceso de descomposición del modelo de la universidad escolástica y de un amplio programa de promoción del sistema de educación pública de la provincia. Allí también describe cómo, después de la batalla de Caseros y la caída de Rosas, la UBA continuó su transformación y desarrollo, abandonando la tradición escolástica, a partir del rectorado de Juan María Gutiérrez y del posterior dictado de la Ley 1597, conocida como Ley Avellaneda, que mantuvo su vigencia durante la reforma universitaria de 1918 y continuó hasta la sanción de la Ley 13031 en 1947. Actualmente, rige la Ley 24521, reformada por la Ley 27204, la cual en su art. 29 describe las atribuciones básicas de la autonomía universitaria.

La delegación que el Estado Nacional hizo en las universidades para dictar sus propios estatutos, fijar sus planes de estudios, designar autoridades y docentes, y organizar sus facultades y centros de extensión universitaria y de investigación, sumada a la autarquía para obtener y administrar sus propios recursos financieros y patrimonio, esto es, la autonomía universitaria, que hoy también dimana del art. 75 inc. 19 de nuestra carta magna, no está exenta del correspondiente control de constitucionalidad, cuyo ejercicio le corresponde al Poder Judicial.

El control de constitucionalidad tiene por objeto verificar si una norma jurídica de jerarquía inferior responde a las directivas resultantes de una norma

“Cuando nos dimos la Constitución y delegamos poder, lo hicimos para evitar que la voluntad de una sola persona sea ley suprema.”

superior de la cual depende la validez de la primera y que, sin control de constitucionalidad, el ejercicio del poder se torna autocrático, al estar desprovisto de límites efectivos para su desenvolvimiento (Badeni, 1997: 200). Cuando nos dimos la Constitución y delegamos poder, lo hicimos para evitar que la voluntad de una sola persona sea ley suprema. Los argentinos adoptamos un sistema de control de constitucionalidad judicial a fin de llevar a la práctica el principio establecido en el art. 31 de nuestra Constitución Nacional.

Así, los estatutos, reglamentos (de admisión, incluso) y demás actos emanados de los consejos directivos, rectorados, decanatos y demás órganos de las universidades no están exentos de dicho control.

De tal suerte, lo abordado en el caso “*Students for Fair Admissions*” y los alcances de esa sentencia pueden perfectamente extrapolarse a nuestro país, cuya constitución tiene como fuente a la de los Estados Unidos de América. De hecho, justamente, en el caso se ha realizado un control de constitucionalidad del programa de admisión de la universidad de Harvard a la luz de las disposiciones de la catorceava enmienda.¹

Principio de igualdad ante la ley

La libertad no es absoluta, sino solamente relativa. En un sistema democrático constitucional no existen las libertades absolutas. La libertad constitucional es esencialmente limitada, pero tales límites deben ser impuestos por ley y su interpretación debe ser restric-

¹ Aprobada en el año 1868 y, en su parte pertinente de la sección primera expresa: “Ningún estado podrá crear o implementar leyes que limiten los privilegios o inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos; tampoco podrá ningún estado privar a una persona de su vida, libertad o propiedad, sin un debido proceso legal; ni negar a persona alguna dentro de su jurisdicción la protección igualitaria de las leyes”.

tiva. No toda limitación legal resulta aceptable, sino solamente aquella que esté dotada de razonabilidad. Además, por aplicación del principio de igualdad, las limitaciones a la libertad deben ser iguales para todas las personas en igualdad de circunstancias. Así, la legalidad, la razonabilidad y la igualdad condicionan la validez de las limitaciones establecidas a la libertad en un sistema constitucionalista (Badeni, *ibidem*: 235).

Antes de su reforma por la Ley 27204, el art. 50 de la Ley 24521 de Educación Superior delegaba en las universidades con más de cincuenta mil estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes.

Bajo ese marco normativo, el Consejo Directivo de la Facultad de Medicina, mediante el dictado de la resolución 1219/1995 creó el denominado Curso Pre-universitario de Ingreso (CPI), luego dejado sin efecto por resolución 2314/1995 del Consejo Superior de la UBA. Esto fue objeto de debate en el caso “Monges, Analía M. c/Universidad de Buenos Aires U.B.A. s/ Resolución 2314/95” (Fallos: 319:3148), donde se confrontó el principio de autonomía universitaria, incorporado a nuestra Constitución en el art. 75, inc. 19, con las disposiciones del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, con jerarquía constitucional en función de las disposiciones del art. 75, inc. 22.

Por estrecha mayoría de cuatro votos, más el voto individual del Dr. Adolfo Roberto Vázquez, la Corte confirmó la decisión de la Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo Federal de la Capital Federal, que había anulado la resolución 2314/1995 del Consejo Superior de la UBA. Dijo la Corte lo siguiente:

La autonomía no puede estar reñida con el principio de acceso por capacidad. Por lo tanto, este último principio no queda subsumido en la autonomía. En consecuencia, nada obsta a que el Congreso Nacional establezca un régimen de acceso a la enseñanza superior pues, según la norma del tratado internacional con jerarquía constitucional, son los Estados los que tienen el poder y la obligación de garantizar el acceso según la capacidad a la enseñanza superior [y que] la eficacia del medio elegido por la norma legal —en cuanto privilegia el principio de desconcentración en las universidades de más de cincuenta mil alumnos— es ajeno al control de los jueces pues, como ha dicho reiteradamente esta Corte, no incumbe a los tribunales el examen de la conveniencia o el acierto del criterio adoptado por el legislador en el ámbito propio de sus atribuciones, ya que aquellos deben limitarse al examen de la compatibilidad que las normas impugnadas observen con las disposiciones de la Ley Fundamental.

Al decidir de esta manera, reforzó la autonomía de la Facultad de Medicina, incluso por sobre el Consejo Directivo de la propia UBA, lo que permitió a los estudiantes que habían cursado el CPI ingresar, continuar y finalizar sus estudios sin cursar el Ciclo Básico Común (CBC), y recibir luego sus diplomas.

Reflexiones sobre el caso “Students for Fair Admissions” y el voto de Justice Roberts

Más allá del legado del presidente Trump, quien dejó conformada una Corte Suprema con mayoría conservadora, mientras en los centros urbanos crece el denominado *Woke Movement*, el caso resulta sumamente interesante.

Cabe primero recordar que, por la catorceava enmienda a la constitución de los Estados Unidos de América, dictada en el año 1868, se estableció la garantía de debido proceso y de protección igualitaria de las leyes. En esencia, la garantía de igualdad ante la ley de la cual los habitantes de la República Argentina también gozamos.

En su voto, el presidente de la Corte Suprema de los EE. UU. describe el procedimiento de admisión a la universidad de Harvard y cómo la raza de los postulantes desempeña un rol fundamental.

El magistrado refiere también al influyente caso “*Brown v. Board of Education*” de 1954, que invalidó la discriminación racial en las escuelas y en el que se concluye que el derecho a la educación pública debe estar disponible para todos en iguales términos, sin distinción de raza. “Eliminar la discriminación racial significa eliminarla por completo. Y la cláusula de protección igualitaria, hemos consecuentemente sostenido, aplica ‘sin perjuicio de las diferencias de raza, color o nacionalidad’; es decir, es “universal en su aplicación”, dijo la Corte Norteamericana.

También hace mención al caso “*Regents of University of California v. Bakke*” (1978), donde —en una decisión extremadamente dividida a partir de seis votos diferentes— se hizo lugar parcialmente a las posiciones de ambos contendientes. En su voto, Justice Powell hizo referencia a la “libertad académica” de la universidad para tomar sus propias decisiones sobre la selección de sus estudiantes.

El voto de Roberts refiere, asimismo, al caso “*Gruetter v. Bollinger*”, relativo al proceso de admisión de la Facultad de Derecho de la Universidad de Michigan,

decidido en el año 2003. En ese caso, con otra composición y también en una decisión muy dividida, la Corte decidió no abordar el control de constitucionalidad de la decisión educativa de la escuela de derecho respecto de que la diversidad resultaba esencial a su misión educativa, y dejaba en claro que la facultad estaba limitada a los propósitos perseguidos, lo que le impedía establecer cupos para miembros de cierto grupo racial. En “Grutter”, la Corte también puso un límite temporal y, haciendo referencia al voto del juez Powell en “Bakke”, afirmó: “esperamos que dentro de 25 años el uso de preferencias raciales ya no sea necesario”.

Por ello, a veinte años del caso “Grutter” y sin tener a la vista un cambio, la mayoría conservadora de la Corte de los EE.UU., tomando en consideración las propias expresiones de la Universidad de Harvard en sus escritos, en cuanto a que no avizora cambios en torno al uso de la raza en sus programas de admisión como un factor determinante, los declara contrarios a la garantía de igualdad y concluye:

En otras palabras, el estudiante debe ser tratado sobre la base de sus experiencias como individuo —no sobre la base de su raza—. Muchas universidades por demasiado tiempo han hecho justamente lo contrario. Y al hacerlo, han concluido, erróneamente, que la piedra fundamental de la

identidad de un individuo no son los desafíos superados, las habilidades desarrolladas o las lecciones aprendidas, sino el color de su piel. Nuestra historia constitucional no tolera esa elección.

Jurídicamente, la sentencia califica como una derivación razonada del derecho vigente y alineada con la catorceava enmienda de la Constitución Norteamericana. Comparada con nuestra legislación, nuestra Corte Suprema ya sostuvo en 1996 que la autonomía universitaria no puede estar reñida con el principio de acceso por capacidad. Ni el color de la piel, ni la raza, ni los países desde donde provienen nuestros ancestros debe ser un factor a la hora de evaluar una solicitud de admisión a las universidades, ya que es allí, en las facultades, donde el Estado se beneficia a largo plazo, elevando a toda la población a partir de la formación que los estudiantes reciben y que luego, en ambientes públicos o privados, podrán volcar para generar riqueza.

En suma, la autonomía universitaria está sometida también al control de constitucionalidad. Tanto en nuestra República, como en los Estados Unidos de América, tal como afirmó en el fallo Justice Roberts: “la libertad de la universidad no es ilimitada”, y eso hace a la esencia de nuestro sistema democrático y constitucional.

Bibliografía

- Badeni, G. (1997), *Instituciones de Derecho Constitucional*. Ad-Hoc.
 Buchbinder, P. (2005), *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamericana.

LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA A 40 AÑOS DE LA RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA. ENTRE LOS DISCURSOS NEGACIONISTAS Y LOS EMBATES A LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS



Natalia Segura Diez

Abogada por la Universidad de Buenos Aires, diplomada en Género, Sociedad y Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), y Maestranda en Administración Pública en la Universidad de Leiden. Ayudante de segunda de Elementos del Derecho Penal y Procesal Penal y alumna de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) a 40 años de la restauración democrática en Argentina, centrándose en la interacción entre discursos negacionistas y la perspectiva de derechos humanos. Tras la dictadura (1976-1983), la universidad fue un bastión en la promoción de la memoria, la verdad y la justicia. La transición democrática impulsó cambios significativos en la educación, con un énfasis en la democratización y los derechos humanos. La Facultad de Derecho ha sido clave en formar profesionales comprometidos con estos valores y en participar en importantes procesos legales y constitucionales. A pesar de estos logros, la creciente presencia de discursos de odio y negacionistas en la actualidad representan una amenaza para la democracia y los derechos humanos.

Palabras clave: democracia, derechos humanos, universidad, negacionismo.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the School of Law at the University of Buenos Aires (UBA) 40 years after the restoration of democracy in Argentina, focusing on the interaction between negationist discourses and the human rights perspective. After the dictatorship (1976-1983), the university became a stronghold for promoting memory, truth, and justice. The democratic transition brought significant changes in education, emphasizing democratization and human rights. The Faculty of Law has been key in training professionals committed to these values and participating in important legal and constitutional processes. Despite these achievements, the growing presence of hate and negationist discourses today poses a threat to democracy and human rights.

Keywords: democracy, human rights, university, negationism.

Introducción

El objetivo principal de la política de represión sistemática del terrorismo de Estado que tuvo lugar en nuestro país entre 1976 y 1983 era exterminar todo tipo de resistencia política, social, cultural y la lucha popular. Esta resistencia y esa lucha fueron denominadas “subversión” por los agentes represivos. La universidad no resultó ajena a la represión que se impuso bajo todas sus formas en los claustros universitarios: se intervinieron los órganos de cogobierno, se prohibió la actividad política, se modificaron los contenidos de los planes de estudios, y se prohibieron y destruyeron textos. De manera aún más trágica, cientos de docentes, no docentes y estudiantes fueron secuestrados y asesinados (FDUBA, s.f.).

A partir de 1983, la transición a la democracia imprimió sentido en todos los aspectos de la vida social, y promovió nuevas cosmovisiones y un escenario de reforma. La preocupación por la instauración de la democracia en todas las instituciones y por los cambios que la misma generaría en todos los aspectos de la sociedad marcó el clima de época. Esa visión también estuvo presente en la universidad, que fue uno de los bastiones políticos del partido gobernante (Roveli, 2008).

Uno de los documentos elaborados por el nuevo gobierno refleja de forma paradigmática el papel de la educación en la construcción de una sociedad democrática:

[...] dentro de los objetivos globales del presente gobierno debe buscarse por todos los medios que nuestra educación haga un aporte al afianzamiento y desarrollo de la democratización del país, lo que difícilmente pueda lograrse sin democratizar las prácticas, contenidos, métodos y organización de la educación misma (Ministerio de Educación y Justicia, 1985: 21).

Esta misión tiene un sentido particular para la Facultad de Derecho. A partir del retorno a la democracia, la Universidad de Buenos Aires (UBA) en general y la Facultad de Derecho en particular “han sido una usina en la formación de profesionales con orientación en derechos humanos, convirtiéndose en actores principales en la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia” (FDUBA, s.f.). Docentes y graduados de la Facultad de Derecho han desempeñado importantes roles en este proceso y han sido ejecutores y protagonistas de avances paradigmáticos, como la jerarquización de los tratados internacionales de derechos humanos en la reforma constitucional de 1994 y la

realización de los juicios de delitos de lesa humanidad cometidos en la dictadura que al día de hoy continúan llevándose a cabo.

En ese marco, este artículo busca analizar brevemente las posturas, decisiones institucionales, actividades y estrategias de la Facultad de Derecho de la UBA a 40 años del retorno de la democracia. Esta fecha conmemorativa se da en un contexto en el que emergen y se exacerban los discursos de odio y el negacionismo, al tiempo que la perspectiva de derechos humanos es objeto de frecuentes embestidas. De allí que interesa preguntarnos: ¿Cómo se vinculan estos discursos con la facultad? ¿Cómo se posiciona la Facultad de Derecho frente a estas tendencias? ¿Hay posturas institucionales consolidadas o más bien fragmentarias?

El lugar de la democracia en la agenda de la Facultad de Derecho

A 40 años de la restauración democrática, la palabra *democracia* colmó los títulos de los seminarios, conversatorios, mesas redondas y otras actividades organizadas en este último tiempo por los distintos grupos de investigación, cátedras y otras redes que conforman la facultad. En estos encuentros, surgieron preguntas de lo más variadas, como ¿qué democracia tenemos? en relación con los derechos de participación política,¹ ¿cómo se reflejan estos 40 años de democracia en el derecho de familia?², y ¿qué lecturas pueden hacerse de la fundamentación jurídica de la sentencia del Juicio a las Juntas de 1985?³ Además, en el marco del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, se realizaron actividades conmemorativas para recordar a los/las estudiantes detenidos/as desaparecidos/as y asesinados/as por la dictadura militar.⁴

¹ Véase, por ejemplo, <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/a-40-anos-de-la-transicion-que-democracia-tenemos/+8987>.

² Visítese: <http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2023/mesa-redonda-estetica-de-la-familia-y-el-derecho-4-anos-de-democracia-en-la-argentina>

³ Véase: <http://www.derecho.uba.ar/noticias/2023/conversatorio-juicio-a-las-juntas-a-4-anos-del-retorno-de-la-democracia>

⁴ Puede leerse, por ejemplo, <http://www.derecho.uba.ar/noticias/2023/a-47-anos-del-golpe-militar-y-4-anos-de-democracia-memoria-verdad-y-justicia-para-fortalecer-la-democracia>

Las reflexiones que se dieron fueron variadas y abarcaron de modos muy diversos el vínculo entre las distintas ramas del derecho y la democracia, las características y desafíos de la democracia actual y el rol de la facultad. En uno de esos eventos, el profesor Ricardo Rabinovich-Berkman, Director de Departamento de Ciencias Sociales, reflexionó sobre el rol de la facultad en los primeros años de restauración democrática: “se trataba de crear verdaderamente una facultad de conciencia republicana, con una conciencia democrática, con una conciencia de dignidad humana, completamente nuevas”. Además, en relación con la reforma que se llevó adelante a partir de 1984, destacó “la coexistencia de personas con diferencias ideológicas, con diferencias desde el punto de vista de la filosofía jurídica, con diferencias políticas y demás” (FDUBA, 2021). Conciencia democrática, derechos humanos y pluralismo fueron los valores que la restauración puso en auge y que dominaron la escena universitaria por esos años.

Varias de las comunicaciones institucionales de la facultad también enmarcaron sus contenidos en el contexto de este aniversario, hilando cuestiones presentes y pasadas. En el Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras, por ejemplo, se publicó un comunicado que señala “A 40 años del regreso de la democracia, entendemos que la lucha por la igualdad y la conquista de derechos es un trabajo colectivo que en la facultad significa trabajar por todo aquello que queda pendiente” (FDUBA, 2023). De este modo, al igual que con otras demandas, efemérides y sucesos importantes, las demandas históricas, como la igualdad de género, se posicionaron como deudas de la democracia, dentro del marco más amplio que ofrecen los 40 años de la restauración democrática.

Los riesgos y amenazas a la democracia no estuvieron ausentes, aunque no ocuparon un lugar preponderante en la agenda de la facultad. Uno de los pocos eventos que hace referencia a la centralidad de este tema fue “Discursos de odio y nuevos peligros (o desafíos) para la democracia”,⁵ organizado por el Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho (DeCyT) “Criminología del genocidio, negacionismos. Aportes desde el sur” y el Programa de Justicia y Memoria de la Facultad de

Derecho (UBA), coordinado por la profesora Valeria Thus, quien viene trabajando el tema del rol del Derecho Penal frente al negacionismo de los delitos de lesa humanidad.⁶

El Programa de Justicia y Memoria de la Facultad de Derecho

El Programa Justicia y Memoria de la Facultad de Derecho fue creado el 23 de marzo de 2016 a través de la Resolución (D) No. 17182/16 para profundizar las políticas de memoria, verdad y justicia en relación con el accionar del terrorismo de Estado en el ámbito de la facultad. Entre sus objetivos se encuentran poner en valor los sitios de memoria y la documentación de la época, y colaborar en la trasmisión intergeneracional tanto de los hechos acontecidos durante la dictadura cívico militar como de la lucha y el compromiso de los miembros de la facultad por la memoria, la verdad y la justicia una vez recuperada la democracia.⁷

En 2023, el Programa realizó distintas actividades conmemorativas de los 40 años de democracia. A través de la campaña “La memoria en las aulas”, colocaron fotos de estudiantes de la facultad desaparecidos durante la dictadura, las que fueron obtenidas de sus legajos estudiantiles, reparados en 2017.⁸ A su vez, se publicó un listado de estudiantes detenidos/as desaparecidos/as y asesinados/as por la dictadura militar con una breve reseña de vida⁹ y se organizó la muestra fotográfica “La resistencia popular durante la dictadura militar”, del archivo fotográfico Hasenberg-Quaret en la galería de Pasos Perdidos.¹⁰

⁶ Véase, por ejemplo, Thus (2020).

⁷ Información disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/extension/justicia-y-memoria/objetivos-generales.php>.

⁸ Entre sus objetivos específicos, el programa se propone: “Continuar y profundizar el relevamiento y reparación material de los legajos de los desaparecidos y asesinados por el accionar del terrorismo de Estado entre 1976 y 1983”; para eso, se deja constancia en los legajos de su condición de desaparecidos y, además, se hace entrega de una copia certificada a los familiares de los estudiantes. Véase: <http://www.derecho.uba.ar/extension/justicia-y-memoria/objetivos-especificos.php>.

⁹ Véase: <http://www.derecho.uba.ar/noticias/2023/estudiantes-de-la-facultad-detenido-as-desaparecidos-as-y-asesinados-as-por-la-dictadura-militar>.

¹⁰ Más información en: <http://www.derecho.uba.ar/extension/muestras-plasticas/muestra-fotografica-la-resistencia-popular-durante-la-dictadura-militar>

⁵ Véase: <http://www.derecho.uba.ar/institucional/deintereses/2023/discursos-de-odio-y-nuevos-peligros-o-desafios-para-la-democracia>

A su vez, el programa continúa realizando actividades pedagógicas como “Los estudiantes vamos a los juicios”,¹¹ que busca acercar a los estudiantes a los juicios de lesa humanidad que se realizan en la Ciudad de Buenos Aires, con el objetivo de generar un espacio de reflexión y promoción de la memoria. Este programa se propone como un espacio privilegiado para revertir las consecuencias de las prácticas genocidas, interpretar la violencia desde un paradigma de los derechos humanos y contribuir a la construcción de la memoria colectiva.

Narrativas negacionistas y resistencias

En 2023, en el marco de la campaña presidencial, afloraron y se exacerbaron como nunca en nuestra historia reciente, y desde lo más alto de las esferas institucionales, los discursos negacionistas y apolo-gistas de la última dictadura militar. En paralelo, se han exacerbado los discursos que buscan deslegitimar los derechos humanos. Algunas comunicaciones de la facultad refieren a este contexto. En la web del Programa Justicia y Memoria puede verse un mensaje de repudio “a cualquier intento de negar, relativizar, manipular o falsear la verdad sobre los crímenes contra la humanidad perpetrados por la última dictadura cívico militar en nuestro país [...]” (FDUBA, 2023b).

Otro espacio que se ha manifestado en este marco es la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho, que publicó en sus redes sociales distintos mensajes como “No hay futuro sin Memoria, Verdad y Justicia” a pocos días de las elecciones. Si bien está menos institucionalizada, aunque tiene mucha relevancia por los nombres de quienes lo integran y por su representatividad, la red es un colectivo de más de 70 profesoras de distintos departamentos de esa facultad. Se formó en 2017 con el objetivo principal de promocionar los contenidos vinculados a los estudios de género en las carreras de grado y fomentar la presencia de mujeres en las actividades académicas y mesas de concurso.

Como señaló el Dr. Alejandro Slokar en uno de los eventos que se realizaron sobre la temática, el vínculo entre el derecho, democracia y derechos humanos es insoslayable. Allí, este profesor sostenía que “si bien sabemos que el derecho es la garantía de una coexistencia pacífica, yo no dudaría en afirmar que tanto el odio como el negacionismo fracturan el derecho democrático y derrumban los derechos humanos” (FDUBA, 2022). De allí que la Facultad de Derecho tiene una responsabilidad enorme para desarmar estos discursos y elaborar otros, enraizados en la defensa de la democracia y los derechos humanos.

Sin embargo, pese a los esfuerzos aislados por poner el tema en la agenda y desarmar estos discursos, las narrativas negacionistas no forman parte de los debates predominantes en la Facultad de Derecho, al menos no de forma sistemática. Las iniciativas que hacen foco en el problema del negacionismo y los discursos de odio son potentes, pero fragmentarias. Este tema sobrevuela la agenda institucional, pero no forma parte de una estrategia u objetivo institucionalizado ni de iniciativas de alcance masivo que incluyan toda la comunidad educativa y se proyecten hacia la comunidad en general.

El proceso de elaboración de la experiencia genocida y los distintos procesos en la construcción de memoria, verdad y justicia son fundamentales para la profundización de los valores democráticos y el fortalecimiento de las instituciones democráticas. En este devenir, la Facultad de Derecho, como institución abocada a la formación de los futuros profesionales y dirigentes, ocupa un lugar estratégico, privilegiado y tiene una voz autorizada en el ámbito del Derecho, que es esencial para disputar los discursos negacionistas y los embates a los derechos humanos y que puede contribuir a profundizar el proceso de construcción de la memoria colectiva en el conjunto de nuestra sociedad.

¹¹ Véase: <http://www.derecho.uba.ar/extension/los-estudiantes-vamos-a-los-juicios-fundamentacion.php>.

Bibliografía

- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (FDUBA) (2021), 40 años de democracia en la Facultad de Derecho. Testimonio y reflexiones de un iushistoriador. *Derecho Al Día, Año XX, Edición 358, 8 de julio*. <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/40-anos-de-democracia-en-la-facultad-de-derecho-testimonio-y-reflexiones-de-un-iushistoriador/+8368>.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (FDUBA) (2022), Crímenes de odio y negacionismos. La persistencia del genocidio. *Derecho Al Día, Año XXI, Edición 380, 29 de septiembre*. <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/tapa/crimenes-de-odio-y-negacionismos-la-persistencia-del-genocidio/+8767>.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (FDUBA) (2023), A 40 años de democracia, conmemoramos el Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras luchando por más derechos, igualdad e inclusión, 8 de marzo. Facultad De Derecho. <http://www.derecho.uba.ar/noticias/2023/a-4-anos-de-democracia-conmemoramos-el-dia-internacional-de-las-mujeres-trabajadoras-luchando-por-mas-derechos-igualdad-e-inclusion>.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (FDUBA) (2023b), Programa de Justicia y Memoria, Comunicado del 3 de septiembre de 2023. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/extension/justicia-y-memoria/#:~:text=El%20Programa%20Justicia%20y%20Memoria%20tiene%20por%20objetivo%20profundizar%20las,el%20%C3%A1mbito%20de%20%C3%A9sta%20Facultad>.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (FDUBA) (s.f.), Programa Justicia y Memoria, Fundamentos. <http://www.derecho.uba.ar/extension/justicia-y-memoria/>.
- Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación (1985), *Lineamientos estratégicos para la democratización real de la educación*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003191.pdf>.
- Roveli, L. I. (2008), La impronta modernizadora y los sedimentos de la Ilustración. Un estudio del conflicto de proyectos en la Universidad de Buenos Aires durante los años 80 y 90. En Naishtat, F. y Aronson, P. (comps.). *Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Biblos.
- Thus, V. (2020), *Negacionismo y Derecho Penal*. Ediciones Didot.

PRESENTACIÓN DE LA CHARLA: “¿EXISTE ALGUNA INTELIGENCIA NATURAL? EL CHAT GTP EN SU CONTEXTO MATEMÁTICO”

Dentro del Módulo IV de la Carrera de Formación Docente, a cargo del Prof. Gonzalo Aguirre, el 3 de octubre de 2023, se llevó a cabo una charla para orientar a los docentes de la Facultad de Derecho (UBA) a la hora de abordar los problemas de transmisión de conocimiento, de los cuales es síntoma la aparición del ChatGPT.

El ChatGPT ha quedado directamente implicado en una discusión sobre la condición contemporánea del saber, tanto de su producción como de su transmisión. En su exposición, Leandro Guarnieri¹ procura ubicar al ChatGPT como un producto específico, surgido de los intentos crecientes por modelizar matemáticamente la transmisión y transferencia de “información” en la era del bit. De este modo, permite localizar los debates surgidos en torno al ChatGPT dentro del marco de las condiciones técnicas y teóricas de los *Large Language Models* (grandes modelos de lenguaje), cuyo objetivo básico es la predicción de palabras, y cuyo resultado más resonante, hasta ahora, ha sido el ChatGPT.

Puede accederse a la charla completa en:

<https://www.youtube.com/watch?v=Qk7Mypln4dY>

Bibliografía recomendada

Hacking, I. (1991), *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*. Gedisa, Barcelona.

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L., y Polosukhin, I. (2017), Attention Is All You Need. <https://arxiv.org/abs/1706.03762> (en inglés).

“How Ada Lovelace’s notes on the Analytical Engine created the first computer program”, *Science Focus*, BBC. <https://www.sciencefocus.com/future-technology/how-ada-lovelaces-notes-on-the-analytical-engine-created-the-first-computer-program> (en inglés).

¹ Leandro Guarnieri es Licenciado en Ciencias Matemáticas (UBA), especializado en álgebra no conmutativa (*Mathematics of Computation*).

ESCRIBIR UN ENSAYO

Laura Pégola



Doctora de la UBA. Licenciada y Profesora en Letras, y Técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Semiología (CBC), de Corrección de Estilo e Introducción a la Actividad Editorial (Edición, FFyL, UBA). Docente del Doctorado de la UBA (Fac. de Medicina). Escritora, editora y correctora de estilo. Trabajó y trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Coautora de *El arte de escribir bien en español* (2006) y de *Ciencia bien escrita* (2008). Autora de *Escribir, editar y corregir textos* (2021).

En el ámbito académico, los géneros discursivos son varios y cada uno tiene sus propias particularidades que es necesario conocer cuando nos enfrentamos al proceso de escritura. Entre esos géneros cabe destacar: monografías, ponencias, tesinas, tesis, artículos de opinión, pósteres, etc., y también ensayo.

Tal vez la práctica de escritura de ensayos no ha sido la más pedida en nuestras universidades en los últimos años, pero es un género académico que suele ser solicitado cuando realizamos cursos de posgrado o seminarios para completar los requisitos de obtención del doctorado, por ejemplo. Entonces, es, en ese momento, cuando nos planteamos qué diferencia tiene un ensayo con una monografía, cómo debemos encarar la escritura, cuál es el formato, cuántas páginas deberá tener, qué persona gramatical debemos usar. etc.

Características del ensayo

Según algunos investigadores, el término *ensayo* probablemente surgió en el Renacimiento y fue utilizado primero por Michel de Montaigne y luego por Francis Bacon. Para Rest (1979), el uso de estos autores pone de manifiesto lo amplio que puede resultar este género, “puede ser comparativamente

extenso, subjetivo y errático, en uno de sus extremos, y breve, conciso, objetivo y riguroso, en el otro”. “El ensayo es intuitivamente interdisciplinario (permítaseme la expresión tan difundida en medios universitarios). Tiende a hacer coexistir distintos planos y distintos órdenes de ideas; con la atención afincada sobre un objeto o tema”, sostiene Carlos Real de Azúa (1964).

El ensayo es un género discursivo retórico-argumentativo secundario, que se caracteriza por tener un tono formal y por la exposición analítica de un tema seleccionado, del cual se contrastan diferentes fuentes. Es decir, se pueden confrontar posturas teóricas disímiles o comparar diversas lecturas bibliográficas para encontrar puntos de coincidencias.

Según Rest (1979), el ensayo se escribe en prosa y brinda información, interpretación o explicación sobre un tema sin incluir procedimientos propios de la novela o del drama.

Otra característica que va unida a su carácter argumentativo es que debe ser persuasivo para atraer a quienes lo leen, con “una suerte de efecto hipnótico”.

Por su carácter argumentativo es importante presentar la propia versión del tema planteado ya sea organizando la información y detallando qué ideas se van a desarrollar, en qué sentido y cuál es la relevancia de cada una. Asimismo, es fundamental agregar comentarios personales desde la propia perspectiva teórica, que en definitiva no será más que argumentar y defender una postura (Martínez Gimeno, 2023), ya que el estilo es personal, subjetivo y original.

El ensayista dialoga consigo mismo y también con otros enunciadores, que se ponen de manifiesto a través de alusiones, de huellas de las voces ajenas en su propio enunciado. Si bien no se utilizan convenciones rígidas como en otros discursos académicos, se suele emplear tanto el discurso directo como el indirecto.

En el estilo directo se emplean las comillas, un verbo del decir para delimitar claramente la voz del otro. Por ejemplo:

Sostiene Murakami (2017): «Una vez adquirido el hábito de lectura (adquirido la mayor parte de las veces durante la juventud), no se abandona con facilidad».

En cambio, si reformulamos las ideas ajenas, usamos el estilo indirecto en el que no emplean comillas, pero sí un verbo del decir seguido de “que”. Por ejemplo:

Murakami (2017) sostiene que una vez adquirido el hábito de lectura (adquirido la mayor parte de las veces durante la juventud), no se abandonará con facilidad.

En este caso, modificamos tiempos verbales porque cambia el momento de la enunciación.

En el ensayo predomina el uso de la primera persona del singular, de la reflexión metadiscursiva y de la autonomía. La extensión de este tipo de textos suele ser de 10 páginas como mínimo y de 30 o más como máximo.

Organización del ensayo

En cuanto a la organización, el ensayo responde a una forma clásica (introducción, desarrollo y conclusión). Todo ensayo debe contener:

- *Portada*, en la que se incluirá el título del ensayo, y el nombre y apellido de quien lo escribió. Si es necesario se agregará otros datos tales como: cargo del autor/a, asignatura e institución a la que pertenece.

- *Índice o tabla de contenido*: se agregará dependiendo del largo del ensayo y de los apartados que contenga.
- *Introducción*: se anticipa el tema que se va a tratar, se formula la hipótesis de lectura.
- *Desarrollo*: es el contenido central del ensayo, que se dividirá en partes o secciones de acuerdo con la extensión del trabajo.
- *Conclusión*: se sintetiza lo expresado en el ensayo. Se pueden adelantar posibles nuevas investigaciones.
- *Referencias bibliográficas*: se ordenan alfabéticamente todas las fuentes consultadas, teniendo en cuenta las Normas APA.

Tipos de ensayos

De acuerdo con el docente o la institución que solicite la elaboración de un ensayo, podemos distinguir diversos tipos, aunque todos mantendrán la misma forma de organización.

- *Ensayo de argumentación o discusión*

Es la exposición de un determinado tema por parte del ensayista. Por su carácter argumentativo, deberá defender una postura o hipótesis y persuadir a quien lee para que adhiera a las ideas planteadas.

- *Ensayo explicativo o ensayo de divulgación*

Sirve para explicar e informar sobre las últimas investigaciones realizadas acerca de un tema en particular. Este tipo de texto está dirigido a quienes ya conocen sobre el tema. En cuanto a su estructura incluye una presentación, una explicación y conclusiones.

- *Ensayo crítico*

Si bien no tiene características que lo diferencien sustancialmente de los anteriores, en este tipo de ensayos tiene que sobresalir la postura personal en relación con el tema presentado, la organización precisa de las ideas y el análisis pormenorizado de la bibliografía.

Conclusión

El ensayo se diferencia de los otros géneros académicos porque no se centra en un objeto de estudio, para delimitarlo o definirlo, sino que puede detenerse en algún aspecto y alejarse del lenguaje académico pretendidamente objetivo y acercarlo

a formas literarias que le permitan al ensayista expresar sus ideas.

La palabra *ensayo* se usó tanto por autores como por editores para clasificar textos que resultaban

difíciles de encuadrar en los géneros discursivos más conocidos, por eso el término puede resultar vago y sus definiciones suelen ser generales.

Bibliografía

- Andruskevicz, C. e Insaurrealde, S. (2018). *Prácticas clave para la lectoescritura académica: cuaderno de cátedra Procesos Discursivo*, Universidad Nacional de Misiones.
- Dalmagro, M.N. (2007) *Cuando de textos científicos se trata...* Comunicarte.
- Martínez Gimeno, C. (2021). *Breviario de escritura académica*. Trea.
- Murakami, H. *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Tusquets.
- Pérgola, L. (2022). *Escribir, editar y corregir textos*. 2º edición. El Guion Ediciones.
- Real De Azúa, Carlos. (1964). ¿Un género ilimitado? Un género limitable. En *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo*. Universidad de la República, pp. 11-30.
- Rest, J. (1979). *Conceptos fundamentales de la literatura moderna*. CEAL.

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE.

REVISTA DEL CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Carrera y Formación Docente. Revista del Centro para el Desarrollo Docente es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que intenta reflejar la práctica y la investigación de docentes, profesores e investigadores acerca de la enseñanza del derecho.

El Comité editorial evaluará los artículos que deberán ser enviados a: revistacarrera@gmail.com. A este mismo mail podrán escribir por dudas o consultas.

El envío del artículo implica la autorización para la publicación en esta revista y su reproducción en cualquier soporte.

Se solicita sean incluidos los siguientes datos: nombre y apellido de la autora o del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto por cada autor/a.

Los artículos se deberán enviar en el programa Word o similar. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría de 0,5 cm.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2000 palabras (alrededor de seis páginas) en tipografía Times New Roman, tamaño 12, con interlineado 1,5, sin justificar. Cada artículo deberá comenzar con su título, el nombre y apellido de la autora o del autor (o de las y los autores) y el correo electrónico.

Con el artículo, la autora o el autor (o autores) deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

También deberán enviar una foto de la autora o del autor (o autores) junto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Las imágenes o fotografías se deben enviar en archivo aparte en una resolución mínima de 300 dpi en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

Las tablas y figuras deben incluirse en el texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, tabla 1, etc.), o debe indicarse su ubicación en el texto con la siguiente indicación resaltada o en tipografía color rojo: <Insertar figura 1> o <Insertar figura 1>.

La bibliografía no debe exceder la cantidad de 15 citas y deberá respetar las formas de citación propuestas a continuación. Deberá estar organizada por orden alfabético y con sangría francesa de 1,27 cm. La mención de una referencia determinada debe hacerse por autor/es en el texto principal y no en nota al pie. Las referencias se mencionan con el sistema de nombre y año.

CÓMO CITAR LA BIBLIOGRAFÍA (según normas APA, 7° edición)

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, iniciales de nombres, (año de publicación), *Título de la obra*, editorial.

Kennedy, D. (2012), *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Siglo XXI.

Si son dos autores:

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999), *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu.

Capítulos de libros

Seda, J.A. (2013), Elementos para una didáctica especial del derecho. En J.A. Seda (Coord.). *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*. Eudeba.

Revistas

Apellido, inicial de la autora o del autor, (año de publicación), Título del artículo, *Nombre de la revista*, N° de la publicación, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Pérgola, L. (2020), La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas. *Carrera y Formación Docente Revista del Centro para el Desarrollo Docente*, 10, 91-97. Disponible en:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCD-N10-2020-invierno.pdf>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 27.621 de 2021. Por la cual se implementa la educación ambiental integral en la República Argentina. 03 de junio de 2021. B.O. N° 34.670.

En <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php> y en el Repositorio Digital Institucional de la UBA encontrarán los números anteriores de nuestra revista.

Comité editorial

2024

CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE