

ISSN 1667-4154

# Academia

Año 20 - número 39 - primer semestre - 2022

## Revista

sobre enseñanza  
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES  
FACULTAD DE DERECHO  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI  
EDITORES

## **DIRECCIÓN**

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

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

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

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

## **CONSEJO EDITORIAL**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **SECRETARÍA DE REDACCIÓN**

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

Matías Manelli, colaborador; Universidad de Buenos Aires; Argentina

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

**DECANO**

Alberto J. Bueres

**VICEDECANO**

Marcelo Gebhardt

**CONSEJO DIRECTIVO**

**CLAUSTRO DE PROFESORES**

*Consejeros Titulares*

Oscar Ameal / Ernesto Marcer / Leila Devia  
Gonzalo Álvarez / Luis Mariano Genovesi / Luis Niño  
Daniel Roque Vítolo / Alfredo Vítolo

*Consejeros Suplentes*

Marcelo Gebhardt / Mary Beloff / Raúl Gustavo Ferreyra  
Juan Pablo Mugnolo / Carlos Clerc / Silvia González Napolitano  
Graciela Medina / Alejandro Argento

**CLAUSTRO DE GRADUADOS**

*Consejeros Titulares*

Leandro Martínez / Silvia Bianco / Pablo Andrés Yannibelli / Fernando Muriel

*Consejeros Suplentes*

Elisa Romano / Gisela Candarle / Aldo Claudio Gallotti  
Lisandro Mariano Teszkiewicz

**CLAUSTRO DE ESTUDIANTES**

*Consejeros Titulares*

Joaquín Santos / Catalina Cancela / Víctor Dekker / Juan Alfonsín

*Consejeros Suplentes*

Facundo Corrado / Silvia Bordón  
Eliana Gramajo / Juan Francisco Petrillo

*Representante No Docente*

Lorena Castaño

**SECRETARIOS**

**Secretaria Académica:** Silvia C. Nonna  
**Secretario de Administración:** Carlos A. Bedini  
**Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil:** Oscar M. Zoppi  
**Secretario de Investigación:** Marcelo Alegre  
**Secretario de Coordinación y Relaciones Institucionales:** Marcelo Haissiner

**SUBSECRETARIOS**

**Subsecretario Académico:** Lucas G. Bettendorff  
**Subsecretario de Administración:** Rodrigo Masini  
**Subsecretario Técnico en Administración:** Daniel Díaz  
**Subsecretario de Planeamiento Educativo:** Noemí Goldsztern de Rempel

**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES**

**Directora:** Mary Beloff

**Subdirector:** Luis R. J. Sáenz / **Secretario:** Jonathan M. Brodsky

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2015  
Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina  
TEL.: (+54-11) 4809-5668  
CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

**ISSN 1667-4154**

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

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

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

## Presentación

*Academia*, editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, apareció en el otoño de 2003. Es una de las primeras revistas jurídicas en español y portugués abocada exclusivamente a los asuntos concernientes a la enseñanza del Derecho. La periodicidad de la revista es semestral y los objetivos de la publicación son promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones, así como presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines.

*Academia* está dirigida a profesores, docentes, investigadores, estudiantes y a toda persona interesada en los saberes referidos a la formación jurídica. La publicación conecta la tradición jurídica que le da el nombre con las más modernas discusiones en la materia. La revista contiene trabajos inéditos, o con escasa difusión en América Latina y el Caribe, Portugal y España, sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Profesores, docentes e investigadores representantes de las principales instituciones de enseñanza del Derecho de todo el mundo remiten sus trabajos para, una vez aceptados y evaluados, servir a la construcción de un proceso participativo de análisis crítico sobre los contenidos y los modos de enseñanza para la formación de juristas. Los trabajos deben ser inéditos o con escasa difusión, estar actualizados y significar un aporte empírico y teórico de relevancia para su publicación. Las contribuciones están sujetas a un sistema de referato (*peer review* bajo la modalidad de “doble ciego”) por parte del Comité Evaluador, integrado por profesores de la UBA y de otras universidades nacionales y del exterior.

La revista integra el Núcleo Básico de Revistas Científicas (CAICYT, CONICET), se encuentra indexada en DIALNET, en la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades),

en EHRIPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) y catalogada en LATINDEX (evaluada en el Nivel 1). Además, forma parte de la Biblioteca Jurídica Virtual (BJV) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), de MIAR, de la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), de la Base Bielefeld y del Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. La distribución es gratuita dentro de la Facultad de Derecho y es enviada a las distintas facultades de Derecho y bibliotecas de países hispanoparlantes.

## **Academia: Law Teaching Journal**

*Academia*, published twice a year by the Publications Department of the University of Buenos Aires Law School, first appeared in 2003. It is one of the first law journals exclusively devoted to law teaching issues published in Spanish and Portuguese.

The goals of this publication are to promote studies and investigation, to generate specialized debate, to produce theoretical thinking and to disclose the results of investigations and of teaching practices. Further, it includes translations and reviews on texts related to law teaching and learning. *Academia* is addressed at teachers, investigators, students and at any other person that may be interested in law teaching-related issues, and links tradition with modern discussion. It includes works from Latin America, Caribe, Portugal and Spain that are unpublished or not widespread, concerning both theory and investigation.

Teachers and investigators from the most important law-teaching institutions submit their works; once evaluated and approved, these contributions help to build a participative process for the critical analysis on contents and teaching methods. In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues. They must be submitted to an Evaluation Committee composed of professors from the University of Buenos Aires and other foreign universities (double blind peer view).

The Journal is part of Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT, CONICET), is indexed in DIALNET, in CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) database, in EHRI-PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) and catalogued in LATINDEX (rated as Level 1). In addition, it is part of the Biblioteca Jurídica Virtual (BJV) from the Autonomous University of Mexico (UNAM), MIAR, from the Network of University Libraries

(REBIUN), the Bielefeld Base and of the Institutional Digital Repository of the University of Buenos Aires.

*Academia* is distributed free of charge within the University of Buenos Aires Law School and is sent to different law schools and libraries from Spanish-speaking countries.

# ÍNDICE

---

*Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*  
Año 20, número 39, 2022, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Artículos

- La enseñanza de los derechos humanos como materia de derecho internacional en tiempos de expansión, diversificación y confrontación 15-49  
Jessica ALMQVIST
- El uso de la literatura como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho 51-70  
Jorge Christian CURTO
- Los principios fundamentales como nexo en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario 71-103  
Rosa FRAILE FERNÁNDEZ

## Experiencias prácticas

- El aprendizaje significativo. Una propuesta didáctica para la enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Tucumán 107-125  
Catalina María DE LA TORRE LASTRA
- Formación jurídica y TIC en la Facultad de Derecho (UBA) en la pandemia y la postpandemia 127-155  
Paula Eugenia PORZIO, Leandro Fabian ARMENTO y Julieta BAMONDI

## Bibliográficas

- Reseña bibliográfica: *Brevísimo curso de derecho para no abogados. La Constitución explicada para entender nuestra vida en común*, de Gustavo Arballo 159-166  
Tomás MARINO
- Reseña bibliográfica: *Fuentes del Derecho Internacional: Casos y Prácticas*, de Claudia G. Gasol Varela (dir.) y Natalia A. Pérez (coord.) 167-169  
Alexis Rodrigo LABORIAS



# INDEX

---

*Academia. Law Teaching Journal*

Year 20, number 39, 2022, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

---

## Essays

- Teaching human rights as a subject of international law  
in times of expansion, diversification, and confrontation 15-49  
Jessica ALMQVIST
- The Use of Literature as a Pedagogical  
Tool in Law Teaching 51-70  
Jorge Christian CURTO
- Fundamental Principles as Nexus  
Teaching Financial and Tax Law 71-103  
Rosa FRAILE FERNÁNDEZ

## Practical experiences

- Meaningful learning. Didactic  
proposal in the teaching of law 107-125  
Catalina María DE LA TORRE LASTRA
- Legal training and TIC in the Law School  
(UBA) in the pandemic and post-pandemic 127-155  
Paula Eugenia PORZIO, Leandro Fabian ARMENTO  
and Julieta BAMONDI

## Book Review

- Bibliographic review: *Brief Law course for non-lawyers.  
The Constitution explained to understand our life  
together*, by Gustavo Arballo 159-166  
Tomás MARINO
- Bibliographic review: *Sources of International Law: Cases  
and Practices*, by Claudia G. Gasol Varela (dir.)  
and Natalia A. Pérez (coord.) 167-169  
Alexis Rodrigo LABORIAS



# Artículos



## **La enseñanza de los derechos humanos como materia de derecho internacional en tiempos de expansión, diversificación y confrontación**

JESSICA ALMQVIST\*

### RESUMEN

Este estudio analiza algunos de los factores que facilitan y complican la docencia jurídica avanzada en derechos humanos como materia de derecho internacional. El objetivo principal es ofrecer una reflexión sobre los retos enfrentados por el docente en este ámbito y que surgen como consecuencia de la expansión, la diversificación y la confrontación de la materia enseñada. Según el argumento desarrollado, una aproximación clásica o tradicional a la docencia basado en el positivismo jurídico internacional no ofrece los recursos necesarios para abordar esos retos. En su lugar, el estudio avanza una aproximación más amplia que incorpora todos los objetivos docentes incluidos en la visión común de la Educación en Derechos Humanos (EDH) y los adapta al ámbito de estudios jurídicos avanzados. A diferencia de una aproximación clásica, el marco basado en el EDH fomenta un relato más complejo de la labor docente, que no se limita al desarrollo cognitivo, sino que se extiende al desarrollo moral y ético junto al desarrollo de las capacidades orientadas a la acción. Por ello, faculta la elaboración de respuestas a los retos enfrentados que reconoce la relevancia de todos los valores vinculados con el derecho internacional de derechos humanos (DIDH) en su función de principios rectores para el docente. Asimismo, permite apreciar positivamente los aportes hechos por otras disciplinas y por los estudios críticos los derechos humanos, ello sin descartar la utilidad del positivismo jurídico para distinguir entre el DIDH como es de lo que debía ser y de lo que puede ser.

\* Catedrática de derecho internacional y derechos humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Lund, Suecia. Correo electrónico: [jessica.almqvist@jur.lu.se](mailto:jessica.almqvist@jur.lu.se).

## PALABRAS CLAVE

Enseñanza jurídica - Derechos humanos - Derecho internacional.

# **Teaching human rights as a subject of international law in times of expansion, diversification, and confrontation**

## ABSTRACT

This study analyzes some of the factors that facilitate and complicate advanced legal teaching in human rights as a subject of international law. The main objective is to offer a reflection on the challenges faced by the teacher in this field and which arise as a result of the expansion, diversification, and confrontation of the subject taught. According to the argument developed, a classical or traditional approach to teaching inspired by international legal positivism does not offer the necessary resources to address these challenges. In its place, the study advances a wider approach that incorporates all the teaching objectives included in the common vision of Human Rights Education (HRE) and adapts them to the realm of advanced legal studies. Unlike a classical approach, the HRE-based framework fosters a more complex account of teaching tasks, which is not limited to cognitive development but extends to moral and ethical development alongside the development of action-oriented capacities. For this reason, it enables the elaboration of responses to the challenges faced that recognize the relevance of all the values sustained by international human rights law (IHRL) as guiding principles for teachers in this field. In addition, it permits a positive appreciation of the contributions made by other disciplines and critical studies of human rights, without discarding the utility of legal positivism to distinguish between IHRL as it is, from what it should be, and from what it can be.

## KEYWORDS

Legal education - Human rights - International law.

## I. INTRODUCCIÓN

Una serie de factores facilitan y complican la docencia jurídica avanzada dedicada a los derechos humanos como materia de derecho internacional. De interés particular en este estudio son los retos actuales enfrentados por el docente en este ámbito y que surgen como consecuencia de la expansión, la diversificación y la confrontación de la materia enseñada. El objetivo principal es elaborar un marco adecuado para abordar esos retos. Mientras el análisis realizado pretende discutir el tema planteado en términos generales, reconoce la existencia de diferentes perspectivas y realidades de la actividad docente en este campo dependiendo del lugar y del contexto concreto en el que se desempeña. En este sentido, el análisis debe entenderse como una contribución *desde* el continente europeo del norte a una discusión global sobre las oportunidades y los desafíos enfrentados por el docente especializado en los derechos humanos como materia de derecho internacional a fin de fomentar el intercambio y la cooperación académica en este campo.<sup>1</sup>

Según el argumento desarrollado, una aproximación clásica o tradicional a la docencia de la materia en foco basado en el positivismo jurídico internacional es demasiado limitada para abordar los retos aquí resaltados.<sup>2</sup> En su lugar, el presente estudio busca elaborar una aproximación más amplia que reconoce e incorpora plenamente todos los objetivos docentes incluidos en la visión común de la Educación en Derechos Humanos (EDH), es decir, no solo el desarrollo de conocimientos avanzados, que se extiende a la reflexión independiente sobre los contenidos enseñados, sino además el desarrollo emotivo moral y ético junto al desarrollo

<sup>1</sup> El argumento de que todo esfuerzo teórico es situado, hasta cierto punto, en algún contexto ha cogido fuerza en el debate académico sobre el derecho internacional. Véase, por ejemplo, BURRA, Srinivas, *Teaching Critical International Law: Reflections from the Periphery*, *TWAILR: Reflections*, #29/2021, disponible en línea: <<https://twailr.com/teaching-critical-international-law-reflections-from-the-periphery/>>.

<sup>2</sup> En este artículo, la noción de la aproximación clásica o tradicional se refiere al pensamiento basado en la doctrina positivista. En este sentido, se aplicarán las categorías utilizadas por BIANCHI, Andrea, *Theories of International Law. An Inquiry into Different Ways of Thinking*, Oxford, Oxford University Press, 2016, esp. capítulo segundo, y por WITKE, Jorge, "Docencia Crítica y Formación Jurídica", en WITKE VELÁZQUEZ, Jorge Alberto, *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 221-231, 223.

de las capacidades orientadas a la acción.<sup>3</sup> Sin pretender resolver todas las dudas sobre *cómo* enseñar los derechos humanos en el ámbito que nos ocupa, el estudio aboga por una docencia guiada por un marco basado en la EDH. A diferencia de una aproximación clásica o tradicional, ese marco, que ofrece un relato más complejo sobre la labor docente, permite la elaboración de respuestas a los retos enfrentados que reconoce la relevancia de todos los valores que sostienen el derecho internacional de derechos humanos (DIDH) en su función de principios rectores para el docente. Asimismo, permite apreciar positivamente los aportes hechos por otras disciplinas y por los estudios críticos sobre los derechos humanos, ello sin descartar la utilidad del positivismo jurídico para guiar el desarrollo cognitivo de las normas, principios y mecanismos que componen el DIDH y para distinguir entre el DIDH como es, de lo que debía ser y de lo que puede ser.

## II. LOS FACTORES QUE FACILITAN Y COMPLICAN LA ACTIVIDAD DOCENTE

Reflexionando en 1949 sobre los futuros retos que iban a afectar la enseñanza de los derechos humanos en el derecho internacional,<sup>4</sup> Josef L. Kunz advirtió que, en este campo al igual que con otros problemas actuales de derecho internacional, “es necesario evitar la Escila de un cinismo pesimista y la Caribdis de meras ilusiones y un optimismo superficial”.<sup>5</sup> Cuando Egon Schwelb luego volvió al mismo tema quince años más tarde, explicó que las universidades tenían un rol clave como mediador entre estos dos extremos, ello a través de la compilación, la aclaración, la presentación y el análisis de los hechos y los avances en este campo.<sup>6</sup> Así

<sup>3</sup> *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/66/137, el 19-12-2011 en Nueva York.

<sup>4</sup> Arts. 1º y 55 de la *Carta de Naciones Unidas* firmada el 26 de junio de 1945 en San Francisco, y la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10-12-48 en París.

<sup>5</sup> KUNZ, Josef L., “The United Nations Declaration of Human Rights”, en *American Journal of International Law*, vol. 43, nro. 2, 1949, pp. 316-323, 320.

<sup>6</sup> SCHWELB, Egon, “Teaching the Law relating to the International Protection of Human Rights; An Experiment”, en *Journal of Legal Education*, vol. 17, nro. 4, 1965, pp. 451-456, 452.

Schwelb defendió el desarrollo de cursos universitarios en las facultades de derecho exclusivamente dedicados a la protección internacional de los derechos humanos, algo que ya estaba pasando en unas universidades estadounidenses (Yale y Harvard) y europeas (Estrasburgo y Bruselas) en aquella época.<sup>7</sup> A pesar de no contar con libros de texto u otros materiales docentes,<sup>8</sup> Schwelb respaldó su posición sobre la necesidad de tener cursos universitarios sobre la materia, refiriéndose a una resolución del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, adoptada en 1963, en la que este consejo invitaba a las universidades junto a otros actores a contribuir a los conocimientos y el avance y de los derechos humanos mediante la educación, la investigación y la discusión.<sup>9</sup>

Desde entonces la docencia en este campo ha evolucionado de manera dramática, sobre todo a partir de los años noventa con el alza de la popularidad de derecho internacional en general, lo que ha conllevado la multiplicación de cursos universitarios dedicados al DIDH hasta programas de posgrado que ofrecen oportunidades para profundizarse en este ámbito.<sup>10</sup> No existe una compilación exhaustiva de los programas jurídicos de posgrado dedicados a los derechos humanos o con la posibilidad de concentrarse en esta materia que existen actualmente. No obstante, según el *LLM Guide* que ha estado compilando información sobre programas jurídicos de posgrado desde el 2001,<sup>11</sup> hay por lo menos 115 programas de posgrado en este campo de los cuales 40

<sup>7</sup> Para un comentario sobre la iniciativa de Egon Schwelb de desarrollar un seminario dedicado a los derechos humanos en Yale Law School, véase LILLICH, Richard, "The Teaching of International Human Rights Law in U. S. Law Schools", en *American Journal of International Law*, vol. 77, nro. 4, 1983, pp. 855-861.

<sup>8</sup> Los primeros libros de texto publicados en inglés son SOHN, Louis B. y Thomas BUERGENTHAL, *International Protection of Human Rights. Cases and Materials*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1973, y LILLICH, Richard, *International Human Rights: Problems of Law and Policy*, Northbrook, Illinois, Scott Foresman & Co, 1979.

<sup>9</sup> Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, Resolución 958 D (XXXVI) del 13-7-63, párr. 2.

<sup>10</sup> Sobre la evolución de la enseñanza universitaria de derecho internacional a partir de los noventa, véase la introducción del artículo de SCHWÖBEL-PATEL, Christine, "Teaching International Law", en *Oxford Bibliographies*, 2021, disponible en línea: <<https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199796953/obo-9780199796953-0166.xml>>.

<sup>11</sup> Los datos utilizados para el presente estudio han sido recogidos de la página web *LLM Guide. Master of Laws Worldwide*, disponible en línea: <<https://llm-guide.com/>>.

están ofertados por universidades europeas, 28 por universidades estadounidenses, siete por universidades latinoamericanas y canadienses, doce por universidades africanas y del Medio Oriente, 19 por universidades asiáticas y nueve por universidades en Australia y Nueva Zelanda.

La multiplicación de programas de posgrado dedicados a los derechos humanos en el ámbito de las ciencias jurídicas muestra que las universidades están asumiendo un rol más clave en la promoción internacional de los derechos humanos. Al mismo tiempo, todavía existen pocos estudios sobre cómo realizar la docencia prevista en esos programas y cómo responder a los problemas enfrentados. Aunque la educación en derechos humanos ha empezado a suscitar más interés académico en las últimas décadas, e incluso dio lugar al lanzamiento de dos nuevas revistas internacionales especializadas en la materia,<sup>12</sup> hasta la fecha, la mayor parte de los estudios realizados se centran en la educación primaria y secundaria o en la educación efectuada por las ONG. Los pocos estudios que existen sobre cómo enseñar los derechos humanos en un contexto universitario *como materia de derecho internacional* provienen principalmente del mundo anglosajón.<sup>13</sup> Sorprendentemente, un informe resultante de un congreso internacional celebrado en la Universidad de Nueva York en 1980 sigue siendo uno de los estudios más extensos sobre el tema, ello a pesar de los cambios que han tenido lugar desde entonces.<sup>14</sup> No obstante, y como se verá a continuación, esos cambios, que no estaban presentes en la época de Schwelb, han producido un nuevo escenario docente marcado por una serie de factores que facilitan y complican la labor docente.

<sup>12</sup> Las dos revistas internacionales especializadas en la EDH son *International Journal of Human Rights Education* de la Universidad de San Francisco, y *Human Rights Education Review* con su sede en la Universidad de Noruega del Suroeste.

<sup>13</sup> Para estudios más recientes, véase, por ejemplo, CARGAS, Sarita y Glenn MITOMA, "Introduction to the special issue on human rights in higher education", en *Journal of Human Rights*, vol. 18, nro. 3, 2019, pp. 275-279.

<sup>14</sup> MERON, Theodor, "A Report on the N. Y. U. Conference on Teaching International Protection of Human Rights", en *N. Y. U. Journal of International Law & Politics*, vol. 13, 1980-1981, pp. 881-957. Véase, además, BERMAN, Howard, "Human Rights Law", en *Journal of Legal Education*, vol. 35, nro. 3, 1985, pp. 428-444.

#### A. *EL DESARROLLO PROGRESIVO DEL CAMPO*

De los factores positivos que ayudan la actividad docente es el grado de expansión de la materia objeto de estudio, es decir, las normas, principios y mecanismos relacionados con el DIDH. Desde el momento de la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, el campo se ha difundido de modo significativo con respecto al número de tratados celebrados, la producción de decisiones judiciales y la elaboración de estudios académicos que, en su conjunto, han contribuido al desarrollo progresivo del DIDH. A ello ha de añadirse el incremento del número de instrumentos denominados “derecho blando” (*soft law*) que se refiere a las declaraciones, las directrices y las recomendaciones que han sido adoptadas en el marco de las organizaciones internacionales.<sup>15</sup> Además, el área ha ido extendiéndose materialmente como resultado de la creación de sendos órganos internacionales y regionales, como el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y comités internacionales que se ocupan de temas de derechos humanos, y que producen informes, comentarios, decisiones y resoluciones. Es más, en las últimas décadas, es posible observar una reconfiguración del discurso internacional de los derechos humanos para abordar nuevas cuestiones sobre las responsabilidades de los estados y la comunidad internacional para combatir desafíos globales actuales, como el cambio climático y el calentamiento global, las pandemias como aquella que vivimos en el presente (COVID-19) u otras calamidades que afectan la salud pública, así como el terrorismo internacional y los conflictos armados que impactan en la estabilidad internacional. A este listado de temas debemos añadir el avance de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial y la modificación genética de la alimentación y de los propios seres humanos, considerando su impacto sobre la protección de los derechos humanos.

En segundo lugar, y relacionado con el primer factor, es importante resaltar la medida en que el DIDH ha sido acompañado por esfuerzos

<sup>15</sup> CHINKIN, Christine, “The Challenge of Soft Law: Development and Change in International Law”, en *The International and Comparative Law Quarterly*, vol. 38, nro. 4, 1989, pp. 850-866. Véase además CHINKIN, Christine, “Sources”, en MOECKLI, Daniel, Sangeeta SHAH y Sandesh SIVAKUMARAN, *International Human Rights Law*, 3ª ed., Oxford University Press, 2017.

de garantizar los derechos allí establecidos en la práctica.<sup>16</sup> Esta realidad se deriva en parte del relativo éxito de los programas de implementación internacional, del que la educación en derechos humanos forma parte, que hayan logrado concienciar a las poblaciones de sus derechos y la importancia de reclamarlos cuando hayan sido vulnerados, tanto ante los tribunales nacionales como ante los tribunales regionales de derechos humanos o los comités de las Naciones Unidas con mandato para examinar demandas formuladas por las víctimas de tales vulneraciones. Es más, con el paso del tiempo se han abierto más caminos para reaccionar ante las situaciones de violaciones masivas de los derechos humanos, incluso a través de la adopción de sanciones económicas por el Consejo de Seguridad de la ONU o por la Unión Europea<sup>17</sup> o acudiendo a la Corte Internacional de Justicia (CIJ).<sup>18</sup> Ejemplos actuales que han dado lugar a demandas ante la CIJ son Myanmar y Ucrania que, al momento de redactarse estas páginas, han resultado en decisiones de la CIJ sobre la ordenación de medidas cautelares.<sup>19</sup> Asimismo, es posible observar una tendencia de formular demandas ante los tribunales nacionales territoriales y extraterritoriales, a fin de responsabilizar las autoridades nacionales y las empresas por no prevenir o combatir suficientemente los desafíos globales actuales, como el cambio climático y para reclamar reparaciones por los daños causados.<sup>20</sup> A nivel internacional es igual-

<sup>16</sup> Pero, véase los estudios empíricos que critican el DIDH por su supuesta ineficacia, que serán comentados en la sección IV del presente estudio.

<sup>17</sup> Unión Europea, Reglamento (UE) 2020/1998 del Consejo de 7-12-2020 relativo a medidas restrictivas contra violaciones y abusos graves de los derechos humanos, disponible en <línea: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2020:410I:FULL&from=EN>>.

<sup>18</sup> ALMQVIST, Jessica, "La Corte Internacional de Justicia como foro para el litigio estratégico de Derechos Humanos", en TORRECUDRADA, Soledad (dir.), *Los nuevos retos de la Corte Internacional de Justicia: Los desafíos de la Corte Internacional de Justicia y las sinergias entre la Corte y otros órganos jurisdiccionales*, Alphen aan den Rijn, Países Bajos, Kluwer International, 2021, pp. 215-243.

<sup>19</sup> Por ejemplo, Corte Internacional de Justicia, *Alegaciones de genocidio bajo la Convención sobre la prevención y la sanción del crimen de genocidio* ("Ucrania c/Rusia"), medidas cautelares, sentencia de 16-3-2022, y Corte Internacional de Justicia, *Aplicación de la Convención sobre la prevención y la sanción del crimen de genocidio* ("Gambia c/Myanmar"), medidas cautelares, sentencia de 23 de enero de 2020.

<sup>20</sup> Para obtener información en línea, véase GURUPARAN, Kumaravadivel y Harriet MOYNIHAN, *Climate change and human rights-based strategic litigation*, Londres, Chatham

mente llamativo el reconocimiento de la igualdad del acceso a la justicia para reclamar por los derechos vulnerados para construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, que ha sido destacado como elemento clave para garantizar el desarrollo sostenible en conformidad con la Agenda 2030.<sup>21</sup>

Por último, a diferencia de las épocas de Kunz y Schwelb, la docencia realizada hoy en día se beneficia de la producción internacional de recursos y materiales docentes. De hecho, contamos con múltiples manuales dedicados al DIDH que desarrollan una estructura y unos contenidos útiles para organizar y realizar magistrales y seminarios en el aula. Las editoriales internacionales publican regularmente nuevos manuales y actualizan los contenidos de los que ya hayan sido publicados. Estas editoriales ofrecen manuales de distintas categorías y con diferentes grados de profundidad y la selección depende de las preferencias de cada docente tomando en cuenta el perfil de los estudiantes. Mientras unos manuales contienen una explicación más detallada de los temas junto a resúmenes de casos, comentarios o preguntas,<sup>22</sup> otros ofrecen un contenido más reducido. Un manual con un contenido reducido tiene la ventaja de permitir que el docente pueda seleccionar libremente lecturas adicionales para cada clase o seminario, ya sean decisiones judiciales o artículos académicos y resoluciones, comentarios e informes de las organizaciones internacionales o las ONG.<sup>23</sup> Es más, disponemos de manuales sobre temas especializados como, por ejemplo, los derechos económicos, sociales y culturales, o los procedimientos a los que puedan acudir las

House, 2021, disponible en línea: <<https://www.chathamhouse.org/2021/11/climate-change-and-human-rights-based-strategic-litigation>>.

<sup>21</sup> Asamblea General de las Naciones Unidas, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Resolución del 25-9-2015, doc. A/RES/70/1, párr. 35: “La nueva Agenda reconoce la necesidad de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas que proporcionen igualdad de acceso a la justicia y se basen en el respeto de los derechos humanos (incluido el derecho al desarrollo)”.

<sup>22</sup> Por ejemplo, DE SCHUTTER, Olivier, *International Human Rights Law. Cases, Materials, Commentary*, 3ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2019; SMITH, Rhona K. M., *International Human Rights Law*, 3ª ed., Oxford University Press, 2021, y ALSTON, Philip y Ryan GOODMAN, *International Human Rights*, Oxford University Press, 2012.

<sup>23</sup> Por ejemplo: MOECKLI, Daniel, Sangetta SHAH, y Sandesh SIVAKUMARAN, *International Human Rights Law*, 3ª ed., Oxford University Press, 2017, y SHELTON, Dinah L., *Advanced Introduction to International Human Rights Law*, 2ª ed., Edward Elgar, 2020.

víctimas de vulneraciones de sus derechos humanos.<sup>24</sup> Aunque la situación actual con respecto a los recursos docentes puede mejorarse, considerando que la gran mayoría de los manuales con mayor distribución internacional han sido redactados en inglés, se cree que la producción de manuales puede entenderse como avance positivo.

#### **B. LOS FACTORES QUE DIFICULTAN LA ACTIVIDAD DOCENTE**

Al tiempo que existen varios factores positivos que facilitan la labor docente, los mismos factores pueden complicar la labor docente, y pueden llegar a suponer retos. Uno de esos retos es la *expansión* constante de la materia y con ello el número de temas que en principio entran en el campo de DIDH. Para el docente, la dinámica del campo conlleva la necesidad de incorporar nuevos temas de derechos humanos como aquellos que ya han sido mencionados en la sección anterior y que surgen como consecuencia del cambio climático, las pandemias junto al avance de nuevas tecnologías. No obstante, a diferencia de los temas clásicos del DIDH, los nuevos temas pueden ser más difíciles de abordar ya que exigen un desarrollo de conocimientos jurídicos que trascienden el DIDH en *strictu sensu* para considerar las normas, principios y mecanismos de otras ramas de derecho internacional, por ejemplo, el derecho para el medioambiente, el derecho para la salud y el derecho económico. A la vez, parece igualmente importante seguir profundizándose en los derechos más clásicos como la libertad de no ser sometido a la tortura y el trato degradante, junto a las interpretaciones progresivas del significado y del alcance de esos derechos que han sido realizados para condenar, por ejemplo, la violencia doméstica como una vulneración de los derechos humanos.<sup>25</sup> Más allá y como será analizado con más detalle en la sección III.B del presente estudio, una docencia especializada en los derechos humanos como materia de derecho internacional exige

<sup>24</sup> Por ejemplo, SSENIONJO, Manisuli, *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*, 2ª ed., Oxford, Bloomsbury, 2016, y SHELTON, Dinah L., *Remedies in International Human Rights Law*, 3ª ed., Oxford University Press, 2015.

<sup>25</sup> Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Importancia de la prohibición de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en el contexto de la violencia doméstica*, Informe provisional del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, doc. A/74/148, del 12-7-2019.

el desarrollo de conocimientos profundizados sobre los conceptos claves del derecho internacional general, incluidos los sujetos, la soberanía estatal, las fuentes y la responsabilidad internacional. Al tiempo que la expansión puede ser considerada como un hecho positivo, también plantea nuevos interrogantes sobre cómo estructurar los programas y cursos, y sobre todo cómo seleccionar y priorizar entre los temas que en principio entran en el DIDH que merecen una profundización si y cuando no es posible dedicar el mismo grado de atención a todos ellos.

Otro factor que puede complicar la labor docente concierne a la *diversificación* de las perspectivas y las aproximaciones académicas a los derechos humanos. Ello como consecuencia del hecho de que no es una materia objeto de investigación y de docencia en el ámbito jurídico únicamente; también forman parte de los temas de investigación y docencia en las ciencias políticas, la sociología, la filosofía moral y política, la historia, etc. Además, los recientes avances en la biología y la medicina han aumentado el interés de comunidades científicas fuera de las Humanidades y Ciencias Sociales en la posibilidad de resolver dudas morales y éticas enfrentadas en sus respectivos campos mediante una consideración de los derechos humanos.<sup>26</sup> Esta realidad enriquece la totalidad de los conocimientos sobre los derechos humanos tanto a nivel teórico como empírico. Pero, para el docente en el campo de ciencias jurídicas avanzadas, este nuevo escenario plantea la cuestión sobre la utilidad o la deseabilidad de considerar algunas de las contribuciones que provienen de otras disciplinas, por ejemplo, en seminarios dedicados a un derecho en concreto, como el derecho a la salud, el derecho a la ciencia o la libertad de expresión. Un reconocimiento de la utilidad de ampliar el horizonte de la docencia jurídica hacía una docencia más interdisciplinaria o multidisciplinaria puede ser considerado como algo positivo por lograr la expansión de los conocimientos de los estudiantes y por tanto su capacidad para la interacción en un futuro contexto laboral multidisciplinar. No obstante, la mera proclamación de esta ambición deja irresuelto cómo y cuándo puede ser factible incorporar tales

<sup>26</sup> Por ejemplo, ADORNO, Roberto, *Principles of International Biolaw: Seeking Common Ground at the Intersection of Bioethics and Human Rights*, Brussels, Editions juridiques Bruylant, 2020.

contribuciones, y evitar el riesgo de fragmentación, incoherencia y confusión por lo que respecta a los contenidos.

Un tercer reto actual que también plantea nuevos interrogantes tiene que ver con la *confrontación* de la materia enseñada, que depende del aumento de los estudios críticos a los derechos humanos, y proviene en parte del pensamiento filosófico (los estudios normativos)<sup>27</sup> y en parte del campo de las ciencias sociales (los estudios empíricos).<sup>28</sup> Un ejemplo paradigmático son las críticas hechas desde el feminismo a las interpretaciones formalistas del principio de igualdad y la distinción entre lo privado y lo público que ignoran los abusos específicos de las mujeres e ignoran sus derechos,<sup>29</sup> incluidos sus derechos sexuales y reproductivos que también son derechos humanos.<sup>30</sup> En cambio, los críticos empíricos atacan, entre otras cosas, el idealismo que está presente en el pensamiento liberal que ha inspirado e informado el derecho y el discurso internacional sobre derechos humanos y que está manifestado, al menos hasta cierto punto, en los libros de texto.<sup>31</sup> Tal y como advirtió Kunz ya en 1949, en el peor de los casos, el idealismo puede conducir a una política de “meras ilusiones” y un “optimismo superficial”, que será reproducida en la actividad docente,<sup>32</sup> máxime si no presta atención ninguna a la

<sup>27</sup> Para las críticas basadas en la teoría política, véase ARIAS MARÍN, Alán, *Ensayos Críticos de los Derechos Humanos. Tesis, Imperativos, Derivas*, Ciudad de México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2016.

<sup>28</sup> LANGFORD, Malcolm, “Critiques of Human Rights”, en *Annual Review of Law and Social Sciences*, vol. 14, 2018, pp. 69-89.

<sup>29</sup> Para obtener una visión general de las críticas feministas de los derechos humanos, véase, por ejemplo, Parisi, Laura, “Feminist Perspectives on Human Rights”, en *Oxford Research Encyclopedias*, 2021, disponible en línea: <<https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-48>>.

<sup>30</sup> Por ejemplo, FACIO, Alda, *Los derechos reproductivos son derechos humanos*, San José, C. R., Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2008, disponible en línea: <<https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Libro%20Los%20derechos%20reproductivos-DH.pdf>>. Es notable que las críticas desde el feminismo se extienden a un ataque al derecho internacional por pretender fomentar valores como la objetividad y la neutralidad cuando en realidad cimienta valores patriarcales. Por ejemplo: CHARLESWORTH, Hilary y Christine CHINKIN, *The Boundaries of International Law*, Manchester, Manchester University Press, 2008.

<sup>31</sup> BINDER, Christina y Jane A. HOFABAUER, “Teaching International Human Rights Law: A Textbook Review”, en *European Journal of International Law*, vol. 28, nro. 4, 2017, pp. 1397-1414.

<sup>32</sup> KUNZ, Josef L., “The United Nations Declaration of Human Rights”, op. cit.

realidad de incumplimiento del DIDH. Los estudios empíricos reprochan el DIDH y la labor de las instituciones internacionales que han sido creadas para asistir a los Estados en la realización de los derechos humanos por no gozar de legitimidad sociolegal, por ser ineficaces y por no lograr una redistribución de los recursos materiales en la sociedad.<sup>33</sup> Desde la perspectiva del docente, la multiplicación de estudios que critican a los derechos humanos plantea el interrogante sobre su relevancia en la actividad docente en el campo de estudios jurídicos avanzados.<sup>34</sup> Una postura que consiste en ignorar estas críticas por ser irrelevantes en nuestro campo parece especialmente problemática si y cuando implica ignorar las realidades vividas para diversos colectivos y grupos cuyos intereses fundamentales siguen siendo marginados en el marco de DIDH. No obstante, al igual que pasa con la diversificación, por lo que respecta al reto que supone la confrontación, no es evidente cómo y cuándo acercarse a estas críticas en los programas de posgrado dedicados a los derechos humanos.

### III. LA VISIÓN COMÚN DE LA EDH ADAPTADA AL ÁMBITO DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS AVANZADOS

De lo anteriormente dicho puede afirmarse que el campo de los derechos humanos se define por ser un área de conocimiento dinámico, cambiante y complejo. Notablemente, el grado de expansión, diversificación y contestación que está experimentando este ámbito de estudios en la actualidad repercute inevitablemente sobre la docencia jurídica avanzada, en el sentido de aumentar, entre otras cosas, el riesgo de fragmentación de los contenidos y el riesgo de que la materia pueda perder relevancia e impacto. De allí, se plantean cuestiones acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos adecuados en el escenario actual. Según el argumento desarrollado en este estudio, una aproximación clásica basada en el positivismo jurídico internacional no ofrece un marco suficientemente amplio y matizado que nos permita abordar y responder

<sup>33</sup> LANGFORD, Malcolm, "Critiques of Human Rights", *op. cit.*

<sup>34</sup> Por ejemplo, HOPGOOD, Stephen, *The Endtimes of Human Rights*, Ithaca, NY, Cornell Univ. Press, 2014; MOYN, Samuel, *Not Enough: Human Rights in an Unequal World*, Boston, Mass, Harvard University Press, 2018, y POSNER, Eric, *The Twilight of Human Rights Law*, Oxford, Oxford University Press, 2014.

a los retos enfrentados. Considerando el carácter de algunos de los retos, que cuestionan precisamente los principios del formalismo, neutralidad y objetividad que informan la docencia clásica o tradicional, una mera reiteración de esos principios en el escenario actual parece insatisfactorio. Pero ¿qué marco podría ser adecuado cuando la mera compilación, la aclaración, la presentación y el análisis de los hechos y los avances, a la que aludía Kunz, parecen insuficientes para asentar el objetivo y el método docente? Este estudio parte de la premisa de que resulta útil reflexionar sobre los beneficios de la visión común de la EDH que ha sido desarrollado en las políticas públicas internacionales durante la última década.<sup>35</sup> Ofrece un marco más amplio y matizado que puede ayudar a estructurar y avanzar nuestro pensamiento sobre *qué aprender y cómo aprenderlo* en el ámbito de las ciencias jurídicas avanzadas.

La EDH es un concepto amplio que tiene su origen y fundamento en un conjunto de instrumentos internacionales, y notablemente así lo afirma el artículo 26(2) de la Declaración Universal de Derechos Humanos según el cual el objetivo de la educación es realizar “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.<sup>36</sup> El mismo artículo también proclama que la educación a todos los niveles favorecerá “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”. El artículo 13(1) del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966, va más allá en su proclamación: la “educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre”. Así conceptualizada, el derecho a la educación insiste en que toda educación debe favorecer la promoción de los derechos humanos y los valores morales y éticos vinculados con

<sup>35</sup> *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, op. cit., y Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, adoptado por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, doc. A/HRC/15/28, del 27-7-2010, disponible en línea: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>>.

<sup>36</sup> Véase también el artículo 13(19) del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [1966] y el artículo 29(1) de la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* [1989].

estos derechos, como la universalidad, la igualdad y la no discriminación, junto a la comprensión, la tolerancia y la amistad.

La EDH como una enseñanza *especializada* en los derechos humanos se encuentra respaldada en las políticas públicas internacionales dedicadas a su desarrollo. Tales políticas resaltan que una enseñanza especializada en los derechos humanos tiene unos objetivos docentes que van más allá del mero desarrollo de conocimientos sobre las normas, principios y mecanismos para englobar el desarrollo emotivo (moral y ético), junto al desarrollo de las capacidades para la acción en la sociedad, ya sea para defender sus propios derechos o los derechos de los demás. Con estos objetivos en mente, la *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, de 2011, esboza tres objetivos de toda la EDH: (1) aprender *sobre* los derechos humanos, que incluye adquirir conocimientos sobre las normas, principios y valores legales y morales; (2) aprender *por medio de* los derechos humanos, que se refiere al desarrollo de actitudes morales y éticas que son favorables al desarrollo humano y la realización de estos derechos, y (3) adquirir las capacidades y habilidades *para* los derechos humanos, que se centran entonces en el desarrollo de capacidades orientadas a la acción para contribuir “a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos”.<sup>37</sup> Formulada así en términos tan generales y simples, la visión común parece estar dirigida principalmente a los educadores fuera de las universidades. Sin embargo, según el Plan Mundial para la Educación de Derechos Humanos, segunda fase (2010-2014), los distintos elementos deben estar integrados en toda la EDH, incluido el ámbito de la docencia jurídica avanzada. Además, el mismo Plan enfatiza la necesidad de desarrollar “estrategias para difundir a los derechos humanos como tema transversal para todas las disciplinas de la educación universitaria”.<sup>38</sup>

Actualmente, no existe un currículum uniforme para los cursos universitarios o los programas de posgrado en el ámbito de las ciencias jurídicas que, a su vez, se adaptan a las perspectivas y las particularidades

<sup>37</sup> *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, op. cit.

<sup>38</sup> Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, op. cit.

de los diferentes sistemas nacionales y regionales de derecho junto a las preferencias de los docentes que “son libres, individual o colectivamente, de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento y las ideas mediante la investigación, la docencia, el estudio...”.<sup>39</sup> No obstante, se considera que la articulación de un marco basado en la visión común a la EDH adaptada al ámbito de los estudios jurídicos avanzados ofrece mejores fundamentos y herramientas para abordar las cuestiones que surgen en tiempos de expansión, diversificación y confrontación de la materia enseñada. Ello con independencia de los límites que ese marco también tiene, entre otras cosas, por la falta de un reconocimiento de la relevancia del desarrollo de la capacidad para la reflexión independiente y el pensamiento crítico que pueda ser más acentuado a nivel de estudios avanzados.

#### A. *EL ELEMENTO COGNITIVO*

El primer elemento que se refiere a la educación *sobre* los derechos humanos dirige atención al rol del docente como facilitador en la adquisición del conocimiento y de la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que han sido creados para proteger esos derechos y valores. Esta tarea docente corresponde a lo que, conforme a una aproximación clásica, es el principal objetivo de la docencia universitaria, incluso en los programas de posgrado, donde los alumnos esperan adquirir unos conocimientos jurídicos profundizados. Pues, se trata de un objetivo ampliamente asentado y reconocido cuyo significado no parece necesitar una explicación más detallada. Más contenciosa puede ser la cuestión en qué área de conocimientos se sitúa la materia. Como señala Howard Berman, existen distintas aproximaciones a esta cuestión: puede ser una asignatura más autónoma o puede ser una asignatura que se sitúa en el ámbito del derecho internacional.<sup>40</sup> Pero, además, puede ser una materia

<sup>39</sup> Comité de Derechos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, Observaciones generales 13. El derecho a la educación (art. 13 del Pacto), doc. E/C.12/1999/10, del 8-12-99, párr. 39, y Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión, David Kaye*, doc. A/75/261, del 28-7-2020, párr. 6.

<sup>40</sup> BERMAN, Howard, “Human Rights Law”, op. cit.

más bien vinculada con el derecho constitucional y el derecho administrativo o con la filosofía del derecho. La existencia de diferencias nacionales y regionales sobre este punto pone de relieve que no existe una única visión sobre esta cuestión y que los estudios de los derechos humanos trascienden diferentes áreas de conocimientos en el ámbito jurídico.

Si se enseñan los derechos humanos como materia de derecho internacional, que es el enfoque principal de este análisis, se prevé que los estudiantes adquieran conocimientos avanzados sobre los modos en los que se desarrolla, aplica, interpreta y aplica el DIDH, tomando en cuenta las normas, principios y reglamentos internacionales para ello. Asimismo, se trata de comprender cuáles son las vías disponibles para responder a supuestos abusos de los derechos humanos, sobre todo los procedimientos internacionales y los regionales especializados en los derechos humanos junto a otros procedimientos que se han vuelto más populares en las últimas décadas, por ejemplo, la interposición de demandas ante la CIJ o ante los tribunales nacionales. Otros temas generales de derecho internacional que parecen fundamentales conocer y comprender para futuros expertos jurídicos internacionales especializados en derechos humanos son los *sujetos* de derecho internacional, que se extiende al debate sobre la posición del individuo; las *fuentes* que, desde la perspectiva de los derechos humanos, dirigen la atención a cuestiones jurídicas como la celebración de tratados de derechos humanos y la posibilidad de formular reservas o retirarse de los mismos, el concepto de normas imperativas de derecho internacional general y el estatus del derecho *blando*. Otro tema clave es la responsabilidad individual y colectiva en caso de incumplimiento de las obligaciones derivadas del DIDH.

Más allá, la EDH adaptada al ámbito de las ciencias jurídicas evidentemente busca facilitar un conocimiento y una comprensión detallada y profundizada del significado y del alcance de los diferentes derechos que han sido articulados en el DIDH, así como de las obligaciones correspondientes (respetar, proteger y realizar). Considerando que los programas de posgrado buscan desarrollar las capacidades para la reflexión autónoma e independiente e, incluso, crítico, se trata de exponer y discutir con los estudiantes los problemas y las cuestiones más complejas sobre

el significado y el alcance de los diferentes derechos del que gozan los seres humanos. En vez de simplificar, a nivel de posgrado, se trata, al menos en parte, de *problematizar* la materia, destacando las ambigüedades, las contradicciones y los desacuerdos académicos y judiciales que existen acerca de una interpretación de un derecho o cómo resolver conflictos entre diferentes derechos en principio igualmente importantes. Eso se puede lograr a través de una selección de ejemplos y lecturas que manifiestan la realidad de distintas perspectivas y razonamientos académicos o judiciales que pueden ser discutidas en el aula. Otras cuestiones que pueden ser estudiadas y discutidas de la misma manera conciernen a las reglas que rigen los procedimientos internacionales y regionales y que atañen, por ejemplo, a la admisibilidad de demandas y la ejecución de las sentencias emitidas. Este enfoque puede dar lugar a reflexiones colectivas en el aula sobre el funcionamiento y los límites de los procedimientos internacionales en casos concretos o en términos más generales, así como diferencias regionales y nacionales.

Desde la perspectiva del docente, el objetivo de facilitar la adquisición de conocimientos avanzados se puede lograr mediante una enseñanza clásica en la forma de clases magistrales. No obstante, las nuevas tecnologías de información y comunicación con las que se accede a la información y al conocimiento a través del uso de dispositivos electrónicos fuera del aula han dado lugar a nuevos métodos para contribuir en el aprendizaje de los estudiantes. La adaptación a las nuevas tecnologías se entiende como algo positivo desde la visión común de la EDH.<sup>41</sup> Un ejemplo de método innovador con comprobados beneficios es el aula invertida (*flipped classroom*). En este escenario, se espera del estudiante que aprenda los contenidos de modo autónomo fuera del aula, ello a través de lecturas asignadas, por ejemplo, artículos académicos o sentencias, pero también con la posibilidad de acceder electrónicamente a grabaciones de las clases magistrales que según el modelo clásico se transmitía en el aula. Con este método, el aula se convierte en

<sup>41</sup> Conforme al artículo 6(1) de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, ob. cit.: “La educación y la formación en materia de derechos humanos deben aprovechar y utilizar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como los medios de comunicación, para promover todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

un espacio para resolver dudas, abordar cuestiones particularmente complejas y para realizar trabajos en equipo.<sup>42</sup> La adaptación de la educación y la formación en materia de derechos humanos a nuevas tecnologías.

## B. *EL ELEMENTO EMOTIVO*

Para alinear la docencia jurídica en derechos humanos como materia de derecho internacional con la visión común de la EDH es necesario considerar, además, el elemento emotivo. Este elemento está articulado como objetivo de realizar una docencia a favor del desarrollo moral y ético tanto de los educandos como los educadores y consiste en aprender y enseñar respetando los derechos de todos.<sup>43</sup> Indudablemente, este elemento es el más complejo de los tres. En términos generales, dirige la atención al aprendizaje de “los valores universales de los derechos humanos, reflexionar sobre ellos y desarrollar una conciencia de DD. HH.”<sup>44</sup> En la práctica, este elemento puede ser el más difícil de lograr ya que, como señala Anja Mihr, implica que ha de llegar a los sentimientos de los estudiantes. Para cumplir este objetivo el docente puede hacer referencias a ejemplos prácticos de violaciones de los derechos humanos que provocan emociones como la indignación, la rabia o el dolor.<sup>45</sup> Además, es posible acudir a distintos medios visuales y el arte, que exponen violaciones de los derechos humanos.<sup>46</sup> Otro método para llegar a los sentimientos es través de medios no convencionales en la enseñanza

<sup>42</sup> Por ejemplo, HINOJO LUCENA, Francisco J., Inmaculada AZNAR DÍAZ, José M. ROMERO RODRÍGUEZ y José M. MARÍN MARÍN, “Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática”, en *Campus Virtuales*, vol. 8, nro. 1, 2019, pp. 9-18, disponible en línea: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/184523/Art.%201.pdf?sequence=1>>.

<sup>43</sup> Artículo 2(2)(b) de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, op. cit.

<sup>44</sup> MIHR, Anja, “Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario”, en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (35), 2017, pp. 29-42. Trad. de Johanna Menzinger Brandis, socióloga, Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en línea en <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7244>>.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>46</sup> Según el artículo 6(2) de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*: “Deben alentarse las artes como medio de formación y sensibilización en la esfera de los derechos humanos”.

jurídica como las novelas, las películas, los documentales o los poemas que resaltan y comunican temas y problemas de los derechos humanos.<sup>47</sup>

De los tres objetivos de la EDH, el emotivo puede ser el más polémico de reconocer e incorporar en la docencia jurídica en derechos humanos. De hecho, plantea varios interrogantes, al menos desde un punto de vista clásico, que se rige por los principios vinculados con el positivismo jurídico, como el formalismo, la razonabilidad, la objetividad y la neutralidad. Desde esta perspectiva, la finalidad de la docencia, aparte de facilitar la adquisición de conocimientos profundizados, es ayudar a los estudiantes a “pensar como juristas” lo que exige un esfuerzo de *separarse* de las emociones y los sentimientos.<sup>48</sup> Siendo así, el reconocimiento de la relevancia de los sentimientos y las emociones parece chocar e incluso ser incompatible con los principios de la razón y la razonabilidad que, según una postura clásica, deben regir el pensamiento jurídico.<sup>49</sup> Sin embargo, los avances científicos en el ámbito de la neurociencia indican que, a un nivel más profundo, lo racional y lo emotivo no están opuestos sino más bien íntimamente conectados en el pensamiento y el razonamiento de los seres humanos.<sup>50</sup> Los mencionados avances científicos, aplicados en el ámbito de las ciencias jurídicas, plantean la cuestión de si es correcto descartar del todo el elemento emotivo como irrelevante en este ámbito, incluso para los positivistas. Las aportaciones desde la neurociencia parecen ofrecer los fundamentos científicos necesarios para reconocer e incorporar el objetivo del desarrollo personal en un sentido moral y ético en la docencia realizada, ello a través del reconocimiento de la relevancia e, incluso, de la importancia de los sentimientos.

### C. *EL ELEMENTO ORIENTADO A LA ACCIÓN*

Por último, ha de prestarse atención al objetivo de la EDH que consiste en “facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y

<sup>47</sup> Por ejemplo, NUSSBAUM, Martha, “Cultivating Humanity in Legal Education”, en *The University of Chicago Law Review*, vol. 70, nro. 1, 2003, pp. 265-279.

<sup>48</sup> JONES, Emma, “Transforming Legal Education through Emotions”, en *Legal Studies*, vol. 38, nro. 3, 2018, pp. 450-479, 454.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 450.

<sup>50</sup> FELDMAN BARRETT, Lisa, *How Emotions Are Made. The Secret Life of the Brain*, Nueva York, Harper Collins, 2018.

los ejerzan, respeten y defiendan de los de los demás”.<sup>51</sup> La cuestión sobre cómo incorporar este objetivo en el entorno que nos ocupa se hace más fácil en un contexto universitario cada vez más enfocado en la preparación de los estudiantes de grado y de posgrado para el mercado laboral. Desde una aproximación crítica puede resultar difícil, e incluso imposible, aceptar que uno de los objetivos de la docencia jurídica universitaria es el desarrollo de capacidades orientadas a la acción de cara al mercado laboral. Para los críticos, encarna la influencia de una ideología neoliberal que busca transformar la función de las universidades.<sup>52</sup> No obstante, las críticas hechas en contra de la imagen de una universidad que está preparando los estudiantes en este sentido parece estar perdiendo terreno a favor de una educación universitaria que engloba precisamente esta dimensión. Además, la forma en la que este objetivo haya sido formulado cuando sea parte de la visión común de la EDH indica que la intención de haber formulado ese objetivo no es equiparable con la preparación de los alumnos al mercado laboral y a sus futuras profesiones. La idea es más bien capacitarlos para defender a los derechos humanos y prevenir abusos de estos, no solo como profesionales (abogados, jueces, asesores jurídicos), sino también como ciudadanos y miembros de la sociedad.

Con independencia de si aceptamos o no este giro en las políticas universitarias hacia la asunción de un rol más destacado en el desarrollo de capacidades orientadas a la acción, lo cierto es que ha aumentado un interés cada vez más acentuado en el avance de métodos que pueden servir a la capacitación de estudiante. Especialmente importante es la organización de talleres y otras actividades que ayudan a los estudiantes a redactar análisis e informes jurídicos, proporcionar asesoramiento jurídico y elaborar argumentaciones jurídicas en defensa de los intereses de las partes en litigios sobre abusos de los derechos humanos. De allí que las clínicas jurídicas y la simulación de juicios orales centrados en casos de alegados abusos de los derechos humanos

<sup>51</sup> Artículo 2(2)(c) de la *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, op. cit.

<sup>52</sup> Por ejemplo, SANTAMARÍA, Gerardo del Cerro, “A Critique of Neoliberalism in Higher Education”, en *Oxford Research Encyclopedias*, 2019.

se destacan por tener un valor pedagógico y práctico particularmente significativo.<sup>53</sup>

En resumen, las clínicas jurídicas tratan de exponer a los estudiantes a casos reales, aprender lo que implica asumir la responsabilidad por esos casos y capacitarles para realizar tareas de abogacía y la defensa de clientes.<sup>54</sup> La capacitación puede llevarse a cabo mediante la asistencia de abogados en el asesoramiento de clientes, la formulación de peticiones o en la redacción de *amicus curiae* dirigidas a instancias que se ocupan de examinar y juzgar casos reales. El diseño concreto de estas clínicas se adapta al entorno y las necesidades de personas que buscan asesoramiento jurídico gratuito, por ejemplo, consumidores, migrantes y refugiados, minorías, o comunidades rurales, directamente de la clínica a través de una organización externa a la universidad como una ONG o un bufete especializado en los derechos humanos que está colaborando con la clínica. Un ejemplo es la Clínica UBA-CELS que ha sido establecido por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) en colaboración con la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para capacitar a los estudiantes a través de la organización de seminarios clínicos semanales celebrados en el aula, y dirigidos por abogados designados por el CELS, junto a reuniones programadas en el CELS con otros abogados y clientes.<sup>55</sup> La clínica brinda a los estudiantes una oportunidad de observar, reflexionar y trabajar con algunos de los abogados de derechos humanos más prestigiosos de Argentina. En este contexto, los estudiantes realizan investigaciones, discuten y participan en el trabajo de casos del CELS que por su lado se beneficia del apoyo de los estudiantes.<sup>56</sup> Hasta la fecha, la clínica ha litigado varios casos y ha presentado

<sup>53</sup> Por ejemplo, MARULL, Francisco y Tamara PEÑALVER (comps.), *Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral. Libro de Casos para Talleres y Juicios Simulados*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, 2019.

<sup>54</sup> WILSON, Richard J., *The Global Evolution of Clinical Legal Education*, Nueva York, Oxford University Press, 2019, p. 1.

<sup>55</sup> Información sobre la Clínica Jurídica se encuentra disponible en el siguiente enlace: <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/centro-derechos-humanos/nuestro-trabajo/clinica-juridica-de-interes-publico-y-derechos-humanos.php>>.

<sup>56</sup> CASTRO-BUITRAGO, Erika, Nicolás ESPEJO-YAKSIC, Mariela PUGA y Marta VILLAREAL, "Clinical Legal Education in Latin America: Toward Public Interest", en BLOCH, Frank S., *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford Scholarship Online, 2011, pp. 69-85, 71-72.

*amicus curiæ*, por ejemplo, sobre el caso de “Manuela y otros vs. El Salvador” ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos y que concierne al derecho del aborto.<sup>57</sup>

Otro método con beneficios comprobados y que resulta útil para realizar el tercer objetivo en el contexto universitario es la organización de simulaciones de juicios orales, que pueden ser desarrolladas en el aula y que consisten en la elaboración de argumentaciones jurídicas a favor de las diferentes partes en el litigio. Esta clase de actividades pueden ser preparadas dentro del marco de una asignatura o implicar la formación de equipos que participen en concursos entre universidades a nivel local, nacional, regional e incluso internacional. Existen varias competencias interuniversitarias en diferentes regiones y continentes, algunas son internacionales, como *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition*, que está organizada por el Centro de Derechos Humanos de Pretoria (Sudáfrica) con asistencia de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.<sup>58</sup> Las investigaciones sobre los beneficios de esta actividad comprueban la participación en competencias de este tipo, ofrece a los estudiantes una oportunidad única para el avance de capacidades de comunicación, el pensamiento crítico, la autoestima y el trabajo en equipo y también permite profundizar sus conocimientos en una materia en concreto.<sup>59</sup>

#### IV. POSIBLES RESPUESTAS A LOS RETOS DESDE LA VISIÓN COMÚN DE LA EDH

La sección anterior buscaba elaborar un marco más amplio basado en la visión común a la EDH y explicar, en términos generales y sin pretensión de ser exhaustivo, cómo la EDH podría ser adaptada al ámbito

<sup>57</sup> El *amicus curiæ* del CELS en el caso “Manuela y otros vs. El Salvador” se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2021/06/CELS.-Amicus-Caso-Manuela.pdf>. Corte Interamericana de Derechos Humanos, caso “Manuela y otros vs. El Salvador”, sent. del 2-11-2021.

<sup>58</sup> COLMEGNA, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN, “El aprendizaje a través de las competencias de DIDH y DIH en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: una mirada personal”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 18, nro. 35, 2020, pp. 45-68.

<sup>59</sup> GERBER, Paula y Melissa CASTAN, “Practice Meets Theory: Using Moots as a Tool to Teach Human Rights Law”, en *Journal of Legal Education*, vol. 62, 2012, pp. 298-310.

de estudios jurídicos avanzados. El elemento cognitivo no ofrece algo en sí novedoso y tampoco parece incompatible con una docencia basada en el positivismo ya que parece incluso reforzar el valor de una docencia destinada a facilitar el conocimiento y la comprensión del DIDH como es. Sin embargo, lo que sí resulta más novedoso es situar el elemento cognitivo en un marco más amplio que lo considera como un objetivo entre varios otros. El tercer objetivo orientado a la acción tampoco resulta novedoso en un contexto educativo que se orienta cada vez más a la exposición de los alumnos a problemas y casos reales a fin de solucionarlos. En un sentido relevante un marco basado en la EDH refuerza la importancia de actividades que sirven para alentar las capacidades hacia la acción. A su vez, el elemento emotivo es el más novedoso y su transposición a la docencia jurídica avanzada provoca una serie de interrogantes. Como ya fue indicado en la sección III.B, este elemento se refiere al desarrollo moral y ético, algo que implica, entre otras cosas, llegar a los sentimientos de los estudiantes. Pero, además, plantea la pregunta acerca de qué valores morales y éticos son relevantes en la docencia en el ámbito de ciencias jurídicas y en qué sentido lo puedan ser más exactamente, cuestión que también resalta que el elemento cognitivo no se limita al estudio del DIDH en *stricto sensu* ya que, según la visión común de la EDH, engloba comprender los principios y valores morales y éticos.<sup>60</sup> Cuáles son esos valores y principios y qué función pueden tener en la actividad docente jurídica es uno de los temas que serán tratados en la presente sección que se enfocará en las posibles respuestas a los retos enfrentados utilizando el marco elaborado.

#### A. SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS

La expansión constante de la materia es un fenómeno que causa una situación en la que no parece posible cubrir todos los temas que en principio entran en los estudios jurídicos avanzados en la materia con el mismo grado de atención. Plantea la cuestión sobre cómo hacer una

<sup>60</sup> Según el artículo 2(2)(a) de la *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, op. cit.: “La educación sobre los derechos humanos [...] incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de [...] los valores que los sostienen”.

selección y priorizar tomando en cuenta la sensibilidad de esta cuestión en nuestro campo y los valores que están en juego.

Un primer ejemplo de esta problemática concierne a la selección de los derechos humanos que merecen ser tenidos en cuenta con más profundidad cuando no es posible prestar el mismo grado de atención a todos ellos. Con su enfoque en los principios de objetividad y neutralidad, una aproximación clásica no parece ofrecer los criterios adecuados para hacer esta selección, considerando que no reconoce el contexto histórico en la que se evolucionó el DIDH lo que produce una clara categorización de derechos basada en las preferencias de distintas ideologías.<sup>61</sup> Siendo así, una docencia centrada en una única categoría, ya sean los derechos civiles y políticos, los económicos, sociales y culturales, o la llamada “tercera generación” de derechos, se arriesga a ser percibida como una enseñanza influida por una ideológica en particular. En este escenario, es útil recordar que la visión común de los EDH resalta la relevancia de todos los valores y principios de los derechos humanos, no solo para los educandos, también para los educadores en su labor docente. Un modo de interpretar esta formulación es pensar en los valores y los principios como guías rectores en el desarrollo y la selección de los contenidos, promocionando, a través de la docencia realizada, “los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos”.<sup>62</sup> Desde esta perspectiva, en el caso mencionado, parece especialmente importante respetar los principios fundamentales que pretenden impedir precisamente el riesgo que supone la politización de los derechos humanos, es decir, la indivisibilidad e interdependencia de los derechos, y que conducen al desarrollo de un currículo que está equilibrado entre las distintas categorías de derechos y que refleja su interconectividad.

Otro ejemplo que demuestra la misma problemática tiene que ver con la selección de los sistemas internacionales y regionales a estudiar

<sup>61</sup> VAŠÁK, Karel, *Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of Law to the Universal Declaration of Human Rights*, Paris, Unesco Courier 11 [1977], pp. 29-32. Para un comentario reciente sobre la relevancia continuada de la categorización de derechos humanos, véase DOMARADZKI, Spasimir, Margaryta KHVOSTOVA y David PUPOVAC, “Karel Vasak’s Generations of Rights and the Contemporary Human Rights Discourse”, en *Human Rights Law Review*, vol. 20, 2019, pp. 423-443.

<sup>62</sup> Artículo 1(2) de la *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, op. cit.

más a fondo. Parece lógico adaptar estos contenidos a lo que será más útil para los estudiantes en cada caso dependiendo de la región geográfica en la que se realiza la docencia. Aparte de los procedimientos internacionales de las Naciones Unidas que son comunes para todos, es lógico que los programas europeos se centraran en el sistema europeo mientras los programas latinoamericanos estarán más enfocados en el sistema interamericano, etc. Sin embargo, la selección de los sistemas particulares a estudiar más a fondo puede volverse más problemática cuando los estudiantes son de diferentes regiones, o continentes, cada uno con sus propios sistemas regionales con sus propias vías y reglamentos para plantear demandas a nivel supranacional. En este escenario, la selección de enfoque regional puede tener el efecto por el que algunos de los estudiantes se sentirán marginados y, en el contexto europeo, se reforzará la crítica de manifestar el “eurocentrismo” que está presente en el derecho internacional. Aunque en el aula global el tema planteado no tiene una simple solución, la visión común de la EDH dirige la atención a la relevancia de valores y principios de derechos humanos que pueden ser beneficiosos como guías para el docente en estas situaciones. En concreto, el compromiso con los principios de la universalidad junto a la igualdad y la no discriminación de los derechos humanos implica, en un contexto de diversidad, más sensibilidad a la hora de escoger los sistemas, las sentencias o casos a estudiar, respetando, en la medida de lo posible, precisamente esa diversidad sin excluir ciertos grupos. Más allá, incluso cuando el grupo es homogéneo, el principio de universalidad parece abogar por una selección no limitada a un enfoque exclusivo en las contribuciones de un único sistema regional.

#### **B. ABORDAJE DE LA CONFRONTACIÓN Y LA CRÍTICA**

Los principios éticos y morales asociados con los derechos humanos también pueden servir como guías para abordar la cuestión sobre la relevancia de los estudios críticos de los derechos humanos y cómo incorporarlos en la labor docente. Tal y como fue comentado en la sección III del presente estudio, la visión común de la EDH prevé un rol del docente que engloba facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo moral y ético de las personas. A nivel de posgrado, parece lógico que el elemento emotivo se extienda a la exposición de los alumnos, a

los desacuerdos e, incluso, a los rechazos de los derechos humanos y el desarrollo de una discusión sobre los problemas resaltados por los estudios críticos, como aquellos que advierten que o que no logra garantizar el disfrute universal de los derechos humanos o que el DIDH carece de impacto. Aquí es posible discutir y debatir las críticas hechas a las interpretaciones de los principios de igualdad y la no discriminación fomentada por el DIDH, desde diferentes perspectivas, como, por ejemplo, desde el feminismo o desde distintos grupos, como las comunidades LGBTIQ+ o los ancianos. Además, es posible fomentar una discusión acerca de la crítica desde el neocolonialismo, por qué ha surgido y si el DIDH es capaz de responder, al menos hasta cierto punto, a esta crítica.<sup>63</sup> Estos tipos de ejercicios pueden contribuir al desarrollo cognitivo (primer objetivo) en el sentido de exponer a los estudiantes a los debates filosóficos que destacan los problemas y límites del DIDH y que les permiten desarrollar las capacidades para la reflexión y el pensamiento autónomo y crítico sobre las debilidades y los límites actuales del DIDH. Más allá de eso, conocer las críticas hechas del DIDH pueden impulsar el desarrollo emotivo (segundo objetivo) cuando el debate y la discusión se rigen por principios y valores morales y éticos vinculados con los derechos humanos, como la dignidad humana, y los principios democráticos, como la participación, la tolerancia y la transparencia.

Por último, la realización del tercer objetivo relacionado con el desarrollo de las capacidades orientadas a la acción puede constituir en sí una respuesta al reto que suponen los estudios empíricos que atacan el idealismo asociado con los derechos humanos, y que afirman que el DIDH está perdiendo relevancia y que no tiene impacto. Ello, ya que la organización talleres y actividades prácticas pretende trascender un enfoque docente limitado a la facilitación de los conocimientos sobre las normas, los principios y los mecanismos, para orientar a los estudiantes precisamente a la práctica, los obstáculos encontrados y la posibilidad de cambio. Además, en este contexto, puede resultar útil exponer a los estudiantes de las ciencias jurídicas avanzadas a las contribuciones de

<sup>63</sup> Para la obtención del panorama de esta clase de críticas, véase, por ejemplo, RAMINA, Larissa, "TWAIL-'Third World Approaches to International Law' and human rights: some considerations", en *Revista de Investigações Constitucionais*, vol. 5, nro. 1, 2018, pp. 261-272.

otras disciplinas, sobre todo las empíricas para lograr una mejor comprensión de las oportunidades y los obstáculos para la acción y el cambio sobre el terreno, aunque el cómo y el cuándo introducir tales contribuciones en los talleres y otras actividades que tratan de analizar los problemas encontrados en el proceso de hacer los derechos eficaces en la práctica siguen siendo cuestiones pendientes de desarrollo en la práctica educativa.

En mi opinión, el reconocimiento de la relevancia de los estudios críticos o de contribuciones a los derechos humanos fuera del ámbito de las ciencias jurídicas no implica descartar del todo una aproximación clásica a los estudios de los derechos humanos como materia de derecho internacional y tener la ambición de ser objetivo y neutral en la docencia realizada. Una aproximación positivista sigue siendo útil para distinguir entre el estudio de DIDH en el estado presente con todas sus debilidades de la reflexión moral y ético sobre cómo *debe* mejorarse, pero también de la evaluación sobre cómo *puede* mejorarse, tomando en cuenta los factores extralegales que están afectando la posibilidad de acción y el cambio.<sup>64</sup> Además, una aproximación positivista es capaz de marcar fronteras entre los estudios jurídicos y los estudios de otras disciplinas, lo que tiene el beneficio de impedir la fragmentación de la materia enseñada en tiempos de diversificación de perspectivas y métodos. Cuidando las fronteras de los estudios jurídicos no impide, ni siquiera desde una perspectiva que valora la aproximación basada en el positivismo, reflexionar sobre los fallos del derecho internacional o consultar otras disciplinas con el objetivo de desarrollar una mejor comprensión de los factores que obstaculicen los procesos para garantizar los derechos en juego.<sup>65</sup> Sobre este punto, conviene recordar que incluso los teóricos más formalistas, como Hans Kelsen, quien separó la cuestión de validez de una norma de la cuestión sobre su eficacia, reconocieron la importancia de la última

<sup>64</sup> Para una defensa de la utilidad del positivismo como acercamiento a los estudios de los derechos humanos, véase SIMMA, Bruno y Andreas L. PAULUS, "The Responsibility of Individuals for Human Rights Abuses in Internal Conflict: A Positivist View", en *American Journal of International Law*, vol. 93 (1999), pp. 302-316, 306-308.

<sup>65</sup> Para un argumento a favor de la doctrina positivista en un sentido normativo, véase, por ejemplo, WALDRON, Jeremy, "Kant's Legal Positivism", en *Harvard Law Review*, vol. 109, nro. 7, 1996, pp. 1535-1566.

cuestión, cuando afirmó que la validez de la norma depende, en la última instancia, de su pertenencia a un sistema jurídico eficaz.<sup>66</sup>

## V. CONCLUSIÓN

Este estudio ha analizado algunos de los factores que, con carácter general, facilitan y complican la actividad docente dedicada a los derechos humanos como materia de derecho internacional. El objetivo ha sido, de un lado, elaborar una aproximación a la docencia adecuada para nuestros tiempos y, de otro lado, discutir algunos de los retos actuales que enfrenta el docente especializado en este campo. En conclusión, los retos que aquí han sido resaltados exigen el desarrollo de un marco que permita una reflexión más profunda y holística sobre las finalidades, los contenidos y los métodos utilizados comparados con los que ofrece una aproximación clásica o tradicional. Según el argumento desarrollado, no han de descartarse del todo los aportes de una aproximación clásica acerca de los contenidos enseñados y tampoco su apreciación por una enseñanza que al menos busca ser neutral y objetiva a la hora de explicar en qué consiste el DIDH con todas sus debilidades. No obstante, una aproximación clásica no resuelve las dudas sobre cómo seleccionar los temas jurídicos que merecen una profundización o en qué sentido las contribuciones de otras disciplinas pueden ser relevantes o cómo plantear las críticas hechas a la idea de los derechos humanos.

De allí que el estudio ha examinado si la visión común de la EDH, que representa un marco más amplio y matizado, puede guiar a los docentes en los derechos humanos como materia de derecho internacional en su elaboración de respuestas a los nuevos interrogantes que surgen como resultado de la expansión, la diversificación y la confrontación. A diferencia de una aproximación clásica, la EDH prevé un rol del docente que no esté limitado al desarrollo de conocimientos avanzados sobre normas, principios e instituciones, sino que se extiende al desarrollo emotivo (moral y ético) junto al desarrollo de las competencias y las habilidades orientadas a la acción. Tal y como haya sido argumentado, el

<sup>66</sup> KELSEN, Hans, *A General Theory of Law and the State*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1945, p. 42, y KELSEN, Hans, *The Pure Theory of Law*, Berkeley, University of California Press, 1967, pp. 211-214.

elemento emotivo dirige la atención a todos los valores morales y éticos vinculados con el DIDH, como la indivisibilidad y la universalidad, así como la igualdad y la no discriminación, en su función de principios rectores para el desarrollo de la docencia. Otros principios comentados en estas páginas por su relevancia para la realización de la actividad docente se refieren a los de participación, la transparencia, la tolerancia, y la dignidad humana. Estos últimos principios pueden ofrecer guías más precisas a la hora de abordar algunos de los retos actuales, dando lugar, entre otras cosas, a una apreciación positiva de los estudios críticos a los derechos humanos por fomentar el desarrollo de la reflexión y el pensamiento independiente sobre lo estudiado. Además, exponer a los estudiantes a los desacuerdos y las críticas del DIDH puede contribuir a su desarrollo emotivo ya que permite a los estudiantes desarrollar su razonamiento sobre problemas enfrentados en el campo que no pueden ser resueltos mediante la mera reiteración de lo proclamado en el DIDH.

Por último, la realización del tercer objetivo de la EDH sobre el desarrollo de las capacidades orientadas a la acción puede constituir, en sí mismo, una respuesta al reto que suponen los estudios empíricos que atacan el idealismo asociado con los derechos humanos, considerando que la capacitación de los estudiantes para la defensa de los derechos humanos en la práctica busca precisamente reducir la brecha entre la teoría y la práctica. Además, en el proceso de orientar a los estudiantes hacia la acción en la sociedad, puede ser especialmente útil reconocer la relevancia de las contribuciones de otras disciplinas e incorporarlas en la actividad docente. Ello para lograr una mejor comprensión de los obstáculos económicos, sociales y políticos que afectan las posibilidades para la acción y el cambio, aunque el cómo y cuándo introducir esas contribuciones en los talleres y actividades siguen siendo cuestiones pendientes de investigación y experimentación en la práctica educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

### *DOCTRINA*

ADORNO, Roberto, *Principles of International Biolaw: Seeking Common Ground at the Intersection of Bioethics and Human Rights*, Brussels, Editions juridiques Bruylant, 2020.

- ALMQVIST, Jessica, "La Corte Internacional de Justicia como foro para el litigio estratégico de Derechos Humanos", en TORRECUADRADA, Soledad (dir.), *Los nuevos retos de la Corte Internacional de Justicia: Los desafíos de la Corte Internacional de Justicia y las sinergias entre la Corte y otros órganos jurisdiccionales*, Alphen aan den Rijn, Países Bajos, Kluwer International, 2021, pp. 215-243.
- ALSTON, Philip y Ryan GOODMAN, *International Human Rights*, Oxford University Press, 2012.
- ARIAS MARÍN, Alán, *Ensayos críticos de los Derechos Humanos. Tesis, Imperativos, Derivas*, Ciudad de México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2016.
- BERMAN, Howard, "Human Rights Law", en *Journal of Legal Education*, vol. 35, nro. 3, 1985, pp. 428-444.
- BIANCHI, Andrea, *Theories of International Law. An Inquiry into Different Ways of Thinking*, Oxford, Oxford University Press, 2016.
- BINDER, Christina y Jane A. HOFABAUER, "Teaching International Human Rights Law: A Textbook Review", en *European Journal of International Law*, vol. 28, nro. 4, 2017, pp. 1397-1414.
- BURRA, Srinivas, *Teaching Critical International Law: Reflections from the Periphery, TWAILR: Reflections*, #29/2021, disponible en línea: <<https://twailr.com/teaching-critical-international-law-reflections-from-the-periphery/>>.
- CARGAS, Sarita y Glenn MITOMA, "Introduction to the special issue on human rights in higher education", en *Journal of Human Rights*, vol. 18, nro. 3, 2019, pp. 275-279.
- CASTRO-BUITRAGO, Erika, Nicolás ESPEJO-YAKSIC, Mariela PUGA y Marta VILLAREAL, "Clinical Legal Education in Latin America: Toward Public Interest", en BLOCH, Frank. S., *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford Scholarship Online, 2011, pp. 69-85.
- CHARLESWORTH, Hilary y Christine CHINKIN, *The Boundaries of International Law*, Manchester, Manchester University Press, 2008.
- CHINKIN, Christine, "The Challenge of Soft Law: Development and Change in International Law", en *The International and Comparative Law Quarterly*, vol. 38, nro. 4, 1989, pp. 850-866.
- COLMEGNA, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN, "El aprendizaje a través de las competencias de DIDH y DIH en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: una mirada personal", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 18, nro. 35, 2020, pp. 45-68.
- DE SCHUTTER, Olivier, *International Human Rights Law. Cases, Materials, Commentary*, 3ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2019.

DOMARADZKI, Spasimir, Margaryta KHVOSTOVA y David PUPOVAC, "Karel Vasak's Generations of Rights and the Contemporary Human Rights Discourse", en *Human Rights Law Review*, vol. 20, 2019, pp. 423-443.

FACIO, Alda, *Los derechos reproductivos son derechos humanos*, San José, C. R., Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2008), disponible en línea: <<https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Libro%201.%20Los%20derechos%20reproductivos-DH.pdf>>.

FELDMAN BARRETT, Lisa, *How Emotions Are Made. The Secret Life of the Brain*, Nueva York, Harper Collins, 2018.

GERBER, Paula y Melissa CASTAN, "Practice Meets Theory: Using Moots as a Tool to Teach Human Rights Law", en *Journal of Legal Education*, vol. 62, 2012, pp. 298-310.

HINOJO LUCENA, Francisco J., Inmaculada AZNAR DÍAZ, José M. ROMERO RODRÍGUEZ y José A. MARÍN MARÍN, "Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática", en *Campus Virtuales*, vol. 8, nro. 1, 2019, pp. 9-18, disponible en línea en: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/184523/Art.%201.pdf?sequence=1>>.

HOPGOOD, Stephen, *The Endtimes of Human Rights*, Ithaca, NY: Cornell Univ. Press, 2014.

JONES, Emma, "Transforming Legal Education through Emotions", en *Legal Studies*, vol. 38, nro. 3, 2018, pp. 450-479.

KELSEN, Hans, *A General Theory of Law and the State*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1945.

– *The Pure Theory of Law*, Berkeley, University of California Press, 1967.

KUNZ, Josef L., "The United Nations Declaration of Human Rights", en *American Journal of International Law*, vol. 43, nro. 2, 1949, pp. 316-323.

LANGFORD, Malcolm, "Critiques of Human Rights", en *Annual Review of Law and Social Sciences*, vol. 14, 2018, pp. 69-89.

LILLICH, Richard, *International Human Rights: Problems of Law and Policy*, Northbrook, Illinois, Scott Foresman & Co, 1979.

– "The Teaching of International Human Rights Law in U. S. Law Schools", en *American Journal of International Law*, vol. 77, nro. 4, 1983, pp. 855-861.

MARULL, Francisco y Tamara PEÑALVER (comps.), *Programa de Formación de Profesores Universitarios en Litigación Oral. Libro de Casos para Talleres y Juicios Simulados*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, 2019.

- MERON, Theodor, "A Report on the N. Y. U. Conference on Teaching International Protection of Human Rights", en *N. Y. U. Journal of International Law & Politics*, vol. 13, 1980-1981, pp. 881-957.
- MIHR, Anja, "Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario", en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa* (35), 2017, pp. 29-42. Trad. de Johanna Menzinger Brandis, socióloga, Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en línea: <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7244>>.
- MOECKLI, Daniel, Sangetta SHAH y Sandesh SIVAKUMARAN, *International Human Rights Law*, 3ª ed., Oxford University Press, 2017.
- MOYN, Samuel, *Not Enough: Human Rights in an Unequal World*, Boston, Mass, Harvard University Press, 2018.
- NUSSBAUM, Martha, "Cultivating Humanity in Legal Education", en *The University of Chicago Law Review*, vol. 70, nro. 1, 2003, pp. 265-279.
- PARISI, Laura, "Feminist Perspectives on Human Rights", en *Oxford Research Encyclopedias*, 2021, disponible en línea: <<https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-48>>.
- POSNER, Eric, *The Twilight of Human Rights Law*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
- RAMINA, Larissa, "Twail-'Third World Approaches to International Law' and human rights: some considerations", en *Revista de Investigações Constitucionais*, vol. 5, nro. 1, 2018, pp. 261-272.
- SANTAMARÍA, Gerardo del Cerro, "A Critique of Neoliberalism in Higher Education", en *Oxford Research Encyclopedias*, 2019.
- SCHWELB, Egon, "Teaching the Law relating to the International Protection of Human Rights; An Experiment", en *Journal of Legal Education*, vol. 17, nro. 4, 1965, pp. 451-456, 452.
- SCHWÖBEL-PATEL, Christine, "Teaching International Law", en *Oxford Bibliographies*, 2021.
- SHELTON, Dinah L., *Advanced Introduction to International Human Rights Law*, 2ª ed., Northampton, Mass, Edward Elgar, 2020.
- *Remedies in International Human Rights Law*, 3ª ed., Oxford University Press, 2015.
- SIMMA, Bruno y Andreas L. PAULUS, "The Responsibility of Individuals for Human Rights Abuses in Internal Conflict: A Positivist View", en *American Journal of International Law*, vol. 93, 1999, pp. 302-316.

SMITH, Rhona K. M., *International Human Rights Law*, 3ª ed., Oxford University Press, 2021.

SOHN, Louis B. y Thomas BUERGENTHAL, *International Protection of Human Rights. Cases and Materials*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1973.

SSENYONJO, Manisuli, *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*, 2ª ed., Oxford, Bloomsbury, 2016.

WALDRON, Jeremy, "Kant's Legal Positivism", en *Harvard Law Review*, vol. 109, nro. 7, 1996, pp. 1535-1566.

VAŠÁK, Karel, "Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of Law to the Universal Declaration of Human Rights", Paris, Unesco Courier 11, 1977, pp. 29-32.

WILSON, Richard J., *The Global Evolution of Clinical Legal Education*, Nueva York, Oxford University Press, 2019.

WITTKE, Jorge, "Docencia Crítica y Formación Jurídica", en WITTKE VELÁZQUEZ, Jorge Alberto, *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 221-231.

#### **JURISPRUDENCIA**

Corte Internacional de Justicia, *Alegaciones de genocidio bajo la Convención sobre la prevención y la sanción del crimen de genocidio ("Ucrania c/Rusia")*, medidas cautelares, sentencia del 16-3-2022.

– *Aplicación de la Convención sobre la prevención y la sanción del crimen de genocidio ("Gambia c/Myanmar")*, medidas cautelares, sentencia del 23-1-2020.

Corte Interamericana de Derechos Humanos, caso "Manuela y otros vs. El Salvador", sentencia del 2-11-2021.

#### **DOCUMENTACIÓN OFICIAL**

Unión Europea, Reglamento (UE) 2020/1998 del Consejo de 7-12-2020 relativo a medidas restrictivas contra violaciones y abusos graves de los derechos humanos.

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión*, David Kaye, doc. A/75/261, del 28-7-2020.

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Importancia de la prohibición de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en el contexto de la violencia doméstica*. Informe provisional del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, doc. A/74/148, del 12-7-2019.

Asamblea General de las Naciones Unidas, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Resolución A/RES/70/1, del 25-9-2015.

Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, Resolución A/RES/66/137, del 19-12-2011.

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, adoptado por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, A/HRC/15/28, del 27-7-2010.

Comité de Derechos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, *Observaciones generales 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, doc. E/C.12/1999/10, del 8-12-99.

Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, Resolución 958 D (XXXVI) del 13-7-63.

#### **RECURSOS ELECTRÓNICOS EN LÍNEA**

Centro de Estudios Legales y Sociales de la Universidad de Buenos Aires, *Amicus curiae* en el caso de "Manuela y otros vs. El Salvador", disponible en línea: <<https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2021/06/CELS.-Amicus-Caso-Manuela.pdf>>.

Centro de Estudios Legales y Sociales de la Universidad de Buenos Aires, información sobre la clínica jurídica disponible en línea: <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/centro-derechos-humanos/nuestro-trabajo/clinica-juridica-de-interes-publico-y-derechos-humanos.php>>.

GURUPARAN, Kumaravadivel y Harriet MOYNIHAN, *Climate change and human rights-based strategic litigation*, Londres, Chatham House, 2021, disponible en línea: <<https://www.chathamhouse.org/2021/11/climate-change-and-human-rights-based-strategic-litigation>>.

*LLM Guide. Master of Laws Worldwide*, disponible en línea: <<https://llm-guide.com/>>.

Fecha de recepción: 30-4-2022.

Fecha de aceptación: 15-7-2022.



## **El uso de la literatura como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho**

JORGE CHRISTIAN CURTO\*

### RESUMEN

La relación entre el derecho y la literatura es un tema interesante, que merece ser considerado en el ámbito académico porque influye en la forma en que el derecho debería ser enseñado. El presente ensayo tiene tres objetivos principales. En primer lugar, señala las razones por las cuales la literatura puede ser utilizada como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho. En segundo lugar, analiza los diferentes tipos de textos que podrían ser usados en el proceso de enseñanza. Finalmente, incluye algunas reflexiones sobre las materias de la carrera de Abogacía que podrían incorporar el análisis literario de un texto.

### PALABRAS CLAVE

Literatura - Pedagogía - Enseñanza - Derecho.

## **The Use of Literature as a Pedagogical Tool in Law Teaching**

### ABSTRACT

The relationship between law and literature is an interesting topic, which deserves to be considered in the academic field because it influences

\* Abogado (Universidad de Buenos Aires) y Traductor Público en idioma inglés (Universidad de Buenos Aires). Cursando la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías en FLACSO. Profesor Adjunto interino de Lecto-Comprensión nivel único (idioma inglés), Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Profesor Ordinario Auxiliar de Inglés I y II, Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Salvador. Correo electrónico: jorgecurto@derecho.uba.ar.

on the way law should be taught. This essay has three main aims. First of all, it points out the reasons why literature may be used as a pedagogical tool in law teaching. Secondly, it analyzes the different types of texts that could be used in the teaching process. Lastly, it includes some reflections about the subjects in the Law degree course that could incorporate the literary analysis of a text.

## KEYWORDS

Literature - Pedagogy - Teaching - Law.

## I. INTRODUCCIÓN

La utilización de la literatura como herramienta pedagógica en la enseñanza de asignaturas con contenido jurídico implica tomar una posición en torno al concepto de derecho. De acuerdo con la concepción que se tenga del derecho, se lo podrá enseñar a través de diferentes enfoques. Admitir que la literatura puede contribuir favorablemente a la formación de los abogados implica aceptar que el derecho tiene un carácter interdisciplinario.

Este ensayo pretende analizar diferentes cuestiones. En primer lugar, intenta proporcionar argumentos a favor del uso de la literatura en la enseñanza del derecho. Asimismo, pretende discurrir sobre los tipos de textos que podrían resultar de utilidad para alcanzar el fin anteriormente mencionado. Finalmente, se propone reflexionar sobre el lugar que la literatura podría ocupar en el plan de estudios de la carrera de Abogacía; más precisamente, en qué materias podría incorporarse el análisis de la relación entre el derecho y la literatura.

Para poder cumplir con los objetivos señalados, el presente ensayo está dividido básicamente en tres partes. En el próximo apartado se aborda la cuestión de la necesidad y utilidad de la relación entre el derecho y la literatura. El tercer apartado trata sobre los tipos de textos que podrían ser considerados para ser utilizados como material en una clase de una asignatura con contenido jurídico. El cuarto apartado versa sobre las materias de la carrera de Abogacía que podrían incluir el análisis de una obra literaria entre sus contenidos. En el último apartado se incluye una conclusión sobre la temática desarrollada.

## II. ¿POR QUÉ VINCULAR EL DERECHO CON LA LITERATURA? ¿PARA QUÉ?

Para poder afirmar las razones por las cuales la literatura puede constituir un instrumento idóneo para alcanzar una formación jurídica óptima es primero necesario contestar la siguiente pregunta: ¿Qué es el derecho?

Definir el alcance del término “derecho” es una tarea ardua porque se lo puede definir desde diferentes perspectivas. Desde luego que un jurista que adhiera a alguna vertiente del iuspositivismo no lo definirá del mismo modo que alguien que adhiera al iusnaturalismo o al iusrealismo. Jorge Roggero vincula el movimiento Derecho y Literatura a una teoría crítica del derecho.<sup>1</sup> Es decir, es una de las tantas teorías que pretenden refutar cierto dogmatismo establecido principalmente por la corriente positivista. Roggero sostiene que el movimiento Derecho y Literatura es “... un intento de plantear un estudio del derecho que exceda las fronteras que las limitaciones de los enfoques positivistas y analíticos le imponen”.<sup>2</sup>

Por lo expuesto, resulta claro entender que el uso de la literatura en la enseñanza del derecho implica adoptar una actitud crítica frente a la teoría jurídica positivista y ello conlleva una concepción determinada del derecho.

Una cuestión que debe ser tenida en cuenta para evaluar si la literatura es una herramienta apropiada para la formación de abogados es determinar si el derecho es una disciplina autónoma o interdisciplinaria. En el prefacio de *Fragmento preliminar al estudio del derecho* Alberdi destaca su carácter interdisciplinario de la siguiente manera:

... el derecho sigue un desenvolvimiento perfectamente armónico con el del sistema general de los otros elementos de la vida social; es decir, que el elemento jurídico de un pueblo se desenvuelve en un paralelismo fatal con el elemento económico, religioso, artístico, filosófico de este pueblo: de suerte que cual fuere la altura de su estado económico, religioso, artístico y filosófico, tal será la altura de su estado jurídico.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ROGGERO, Jorge, “Introducción”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, Buenos Aires, Eudeba, 2015, p. 10.

<sup>2</sup> Ídem.

<sup>3</sup> ALBERDI, Juan Bautista, *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, Buenos Aires, Ciudad Argentina, 1998, p. 12.

Estimo que la definición de Alberdi sirve como punto de partida para comenzar a discurrir sobre la vinculación de la literatura con el derecho puesto que, en su definición, incluye a la literatura cuando emplea el vocablo “artístico” porque ella es arte. James Boyd White diferencia en forma nítida a las ciencias sociales y naturales de la literatura cuando desarrolla esta definición:

A diferencia de lo que ocurre con las ciencias naturales y sociales, la literatura no es, después de todo, un campo académico, sino un arte. Las obras que leemos como literatura no fueron escritas para abogados y académicos del siglo XX, sino para los mundos propios de sus autores, no fueron escritas en respuesta a nuestras preocupaciones, sino a las motivaciones y esperanzas de quienes las escribieron. Y no hay razón para pensar que tales textos, tomados en conjunto, formen un “campo” como se forma un campo académico, con valores, creencias o preocupaciones de carácter consistente o coherente. Buscar enseñanzas en la “literatura”, como si se tratara de una ciencia que procede de manera progresiva con el correr del tiempo, o como si contuviera en forma condensada y repetible la sabiduría de cada época, sería tan absurdo como acudir con las mismas expectativas a la música o la pintura.<sup>4</sup>

La literatura es un arte que sirve como complemento en la formación de abogados porque, como señala Alberdi, el aspecto artístico no está desligado del contexto jurídico. Para Roggero la literatura transmite valores democráticos; es decir, ella nos permite hacer apreciaciones desde el punto de vista ético. Por este motivo, es un instrumento que puede ser empleado para formar mejores personas y, en definitiva, para que la sociedad pueda formar mejores abogados.<sup>5</sup> Así, no habría textos neutros desde una perspectiva ética puesto que ellos pueden transmitir e inculcar valores. White vincula la literatura con la ética cuando hace esta afirmación: “Lo que empieza como una actividad literaria en el sentido habitual – leer literatura simplemente por placer – puede terminar

<sup>4</sup> WHITE, Boyd James, “Derecho y Literatura’: un no manifiesto”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 31.

<sup>5</sup> ROGGERO, Jorge, “Introducción”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 22.

siendo una actividad totalmente distinta, la de leer sin perder nunca de vista que el texto es un acto cultural, ético y político”.<sup>6</sup>

Teniendo en cuenta los conceptos analizados anteriormente, se podría sostener que el derecho tiene un carácter interdisciplinario y que la literatura constituye una de las áreas que se vincula con el campo jurídico. Así, el derecho se enriquece por la influencia de la literatura. Al respecto, Carlos María Cárcova realiza la siguiente explicación:

Los estudios jurídicos se han visto enriquecidos en las últimas décadas por los aportes de otras disciplinas, superando así su aislamiento tradicional. Esos aportes provinieron de los lugares más variados: la lógica, la teoría de los juegos, la antropología cultural, la sociología o la lingüística.

Por su propia naturaleza, la ciencia jurídica ha estado especialmente atenta a los desarrollos de esta última disciplina. Fueron de notable repercusión las investigaciones acerca de los lenguajes naturales y las incertidumbres comunicativas que ellos producen. En los últimos años, esa atención se dirige no solo al “problema de las palabras” sino también al de los textos, unidades de sentido más complejas, estudiadas igualmente desde distintos enfoques: semiológicos, hermenéuticos, literarios.<sup>7</sup>

Asimismo, la literatura debe considerarse como una expresión cultural que incluye valores éticos. Cuando White define a un texto como un acto “ético”, también hace mención al “compromiso empático”.<sup>8</sup> Uno de los aspectos positivos que suele atribuirse al uso de literatura en la formación de abogados es justamente que ella puede despertar cierta empatía en el lector, lo cual es una consecuencia lógica de la lectura de textos que incorporan ciertos valores. El carácter interdisciplinario del derecho es la razón por la cual es necesario vincularlo con otras disciplinas como la literatura. La literatura transmite valores que pueden producir cierta empatía en los lectores, cuestión que mejora la condición humana.

<sup>6</sup> WHITE, Boyd James, “‘Derecho y Literatura’: un no manifiesto”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 35.

<sup>7</sup> CÁRCOVA, Carlos María, “Porcia y la función paradójica del derecho”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 229.

<sup>8</sup> WHITE, Boyd James, “‘Derecho y Literatura’: un no manifiesto”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 37.

El uso de la literatura en la enseñanza del derecho exige analizar el alcance del concepto denominado “contexto”. Roggero sostiene la siguiente afirmación: “El contexto determina el texto. No hay textos sin contextos, pero ningún texto pertenece exclusivamente a un único contexto. Ningún texto se encuentra determinado en su sentido de una vez y para siempre por un contexto originario”.<sup>9</sup> Entre los diferentes argumentos que utiliza Roggero para llegar a esa conclusión, cita a *Pierre Menard, autor del Quijote* de Jorge Luis Borges. La emplea a modo ilustrativo para dar un ejemplo de su definición.<sup>10</sup>

La función del contexto es una cuestión que merece ser observada detenidamente. Cuando se tiene que analizar el alcance de una norma, se debe buscar siempre su espíritu. Esto implica no limitarse a hacer una mera interpretación literal, la cual podría resultar superficial. Ya lo advertía Alberdi cuando señalaba la diferencia entre conocer las normas jurídicas y saber derecho. Saber derecho, para el jurista tucumano, implica un análisis más profundo que el mero conocimiento superficial de las normas.<sup>11</sup> Para Alberdi, saber derecho, entre otras cosas, implica entender el contexto en el cual una norma fue sancionada teniendo en cuenta las diversas relaciones que el derecho establece con otras disciplinas.

En este sentido ocurre lo mismo cuando se lee una obra literaria por placer, dado que muchas veces para comprenderla con mayor profundidad es necesario entender en qué contexto el autor la escribió. Ahora bien, es interesante la definición proporcionada por Roggero porque permitiría reconocer que una obra puede tener múltiples interpretaciones de acuerdo con el contexto en el que sea analizada. Pero tanto en el caso del jurista que pretende determinar el alcance de una norma como en el caso del lector de una obra literaria que lee por mero placer, hay un texto y un contexto que lo define. Ese contexto, siguiendo la definición de Roggero, nunca sería único. Así, la actitud que debe adoptarse para comprender un texto normativo es, en cierta medida, la misma que habría que adoptar al momento de leer una novela, una obra de teatro, un

<sup>9</sup> ROGGERO, Jorge, “Introducción”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 25.

<sup>10</sup> Ídem.

<sup>11</sup> ALBERDI, Juan Bautista, *Fragmento preliminar al estudio del Derecho*, op. cit., p. 13.

cuento, etc. En todos esos casos, no se podría comprender cabalmente un texto en abstracto si se ignorara el contexto.

Con respecto a la función de los jueces y la interpretación del Derecho, Cárcova realiza el siguiente análisis:

... los jueces están compelidos a interpretar, a desentrañar el sentido del texto legal, en el contexto y bajo las circunstancias propias del momento en que deben aplicarlo. La semiótica enseña, por ejemplo, que el signo carece de estabilidad. Dicho de manera más simple, que las palabras no dicen siempre lo mismo. Al contrario su significación se transforma de manera permanente al hilo de cambios científicos, históricos, políticos, culturales, etc. Lo que significa que ciertos estereotipos que son tan comunes en la textualidad jurídica, como “buen padre de familia”, “debidos cuidados”, “mujer honesta”, “vivienda digna”, “salario justo”, no quieren decir hoy lo mismo que decían hace apenas unas décadas atrás. Por lo tanto, la tarea del juez no puede ser mecánica, ni meramente objetivista, porque no disponen de una formulación textual incólume a los cambios y al transcurso del tiempo.<sup>12</sup>

Los argumentos de Cárcova en torno a la interpretación de las normas jurídicas son compatibles con las ideas sostenidas por Roggero y con la concepción interdisciplinaria que del derecho tenía Alberdi. Explicaré con más precisión el tema de texto/contexto aplicado a una obra literaria. Por ejemplo, Theodore Ziolkowski, en su artículo “Literature in Its Legal Context: Kafka”, destaca la importancia de entender el contexto en que determinadas obras literarias con contenido jurídico fueron escritas. Por ejemplo, entiende que para comprender *Antígona* es menester considerar el escenario conflictivo en el campo político de la Atenas del siglo V a. C.; es decir, se deben tener en cuenta los diferentes tipos de enfrentamientos allí producidos. Sobre *El mercader de Venecia* de William Shakespeare, sostiene que para entender la ironía presente en la obra es necesario comprender, por ejemplo, que a fines del siglo XVI en Inglaterra hubo una controversia sobre la aplicación estricta de las normas y el *Equity*, que implicaba la flexibilización de las normas escritas. Otro escritor mencionado por Ziolkowski es Heinrich von Kleist. Afirma que

<sup>12</sup> “Derecho y Literatura como Teoría Crítica del Derecho. Entrevista de Jorge Roggero a Carlos María Cárcova”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 267.

dicho autor en *Michael Kohlhaas*, entre otras obras, se puede apreciar su rechazo a la teoría del derecho natural.<sup>13</sup>

Al reflexionar sobre Franz Kafka, Ziolkowski resalta que el autor era un abogado experimentado y que, por ende, conocía las cuestiones jurídicas que se debatían en su época.<sup>14</sup> Asimismo, explica el contexto en el cual Kafka escribió *El proceso*. Señala que en el imperio austro-húngaro regía en ese momento el Código Penal más antiguo del continente, el *Strafgesetz* de 1852, que a su vez se basaba en uno del año 1768, el *Constitutio Criminalis Theresiana*. Es decir, era un Código Penal vetusto que necesitaba ser reformado.<sup>15</sup> *El proceso* entonces constituye una crítica a través de la cual se trata de ridiculizar los procesos judiciales que Kafka conocía bien por ser abogado.<sup>16</sup> Esta información proporcionada por Ziolkowski da un contexto que permite comprender mejor la novela.

Harriet Murav en su artículo “Dostoevsky and the Law” hace referencia al contexto en el cual el célebre autor ruso escribió *Crimen y castigo*, una de sus novelas más famosas. Sostiene que fue escrita en Rusia luego de que en 1864 allí se aprobara una reforma judicial importante que acercaba al ciudadano común a la administración de justicia. La reforma, entre otras medidas, incorporaba el juicio por jurado para la mayoría de los casos penales y establecía el carácter público que, a partir de ese momento, tendrían esos juicios. Consecuentemente, los ciudadanos podían empezar a presenciar juicios o leer sobre ellos en periódicos. Otro aspecto que incorporó dicha reforma fue la adopción de un sistema acusatorio adversarial. Estos cambios en la administración de justicia, de acuerdo con Murav, ejercerían cierta influencia en el escritor.<sup>17</sup>

Conocer el contexto en el cual una obra fue escrita nos permitiría comprender la intención de su autor al crearla, del mismo modo que analizar el contexto en el cual una ley fue sancionada nos permitiría saber la voluntad del legislador que la aprobó. Pero, como indica Roggero,

<sup>13</sup> ZIOLKOWSKI, Theodore, “Literature in Its Legal Context: Kafka”, en SARAT, Austin, FRANK, Cathrine O. y ANDERSON, Matthew (eds.), *Teaching Law and Literature*, New York, The Modern Language Association of America, 2011, p. 307.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 308.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 309.

<sup>16</sup> *Ídem*.

<sup>17</sup> MURAV, Harriet, “Dostoevsky and the Law”, en SARAT, Austin, FRANK, Cathrine O. y ANDERSON, Matthew (eds.), *Teaching Law and Literature*, op. cit., p. 315.

un texto no tiene solamente un contexto. Esto implica que obras literarias que fueron concebidas en diferentes siglos, en diferentes lugares, hoy podrían servir para reflexionar sobre diversas cuestiones jurídicas en otros territorios. Por ejemplo, una obra escrita en otro momento histórico, en un contexto político y cultural diferente podría ser empleada con fines didácticos en pleno siglo XXI para discurrir sobre el funcionamiento de la justicia en un territorio determinado.

### III. LOS TEXTOS

Nancy Cardinaux destaca que las obras ligadas a la tragedia griega (principalmente, *Antígona*); *Crímen y castigo*, de Dostoievski; *El proceso*, de Kafka; y *El mercader de Venecia*, de William Shakespeare son típicamente las que suelen ser nombradas a lo largo de la carrera de Abogacía e incluso, en ciertos casos, esos libros o algunos de ellos son usados como material didáctico.<sup>18</sup> Cabe señalar que hay otras obras que también pueden analizarse desde el punto de vista jurídico, que quizá no gozan de la popularidad de las antes mencionadas. Si bien *El mercader de Venecia* es, de las obras de Shakespeare, la que más generalmente se asocia al terreno jurídico, hay otras que en mayor o menor medida también reflejan cierto vínculo con el área legal. De hecho, varias obras de Shakespeare han sido analizadas desde una perspectiva jurídica por autores ingleses y estadounidenses.

*Rey Lear*, por ejemplo, tiene contenido jurídico puesto que la trama gira en torno a la división de la herencia de un rey que decide repartirla entre dos hijas, Gonerila y Regania, desheredando a una tercera, Cordelia, por su supuesta ingratitud hacia él. Luego, la trama se centra en cómo sus hijas favorecidas por la herencia luchan por el poder. Así, la obra está ligada al derecho sucesorio por el tema de la herencia, pero también al derecho político puesto que se observa cómo Gonerila, Regania y Edmundo emplean medios inescrupulosos para acumular poder. El análisis del texto permite meditar sobre el poder y los conceptos de legalidad y legitimidad.

<sup>18</sup> CARDINAUX, Nancy, "Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (nro. 25), Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2015, pp. 16-17.

*Macbeth* y *Julio César* son dos típicas obras de Shakespeare que versan principalmente sobre el acceso al poder, sobre los medios para alcanzarlo y sobre los conceptos de legalidad y legitimidad en materia política. Ambas pueden ser analizadas desde el punto de vista del derecho político como también desde la perspectiva del derecho penal, dado que Julio César es asesinado por un grupo de conspiradores y Macbeth llega a ser rey tras haber cumplido su perverso plan de matar al rey Duncan, para luego tener el camino despejado para poder acceder al trono. Además, una vez coronado, Macbeth comete otros actos atroces, como mandar a matar a la esposa y los hijos de Macduff para mantener lejos cualquier peligro que amenace a su reinado. En *Macbeth*, el corrompido termina siendo derrotado y el orden logra ser restablecido. Misma sensación se puede apreciar en *Rey Lear*: los inescrupulosos no terminan triunfando.

En *Hamlet*, también se aborda el tema de los medios inescrupulosos para llegar al poder, dado que Claudio se convierte en rey llevando a cabo un plan criminal fríamente elaborado: Claudio llega a ser rey envenenando al anterior rey, que era su hermano y padre de Hamlet, príncipe de Dinamarca, y tras haberse casado con la reina Gertrudis. *Medida por Medida* es un texto que plantea, entre otras cuestiones, el tema de la interpretación y la aplicación rígida de la ley escrita y la conducta que debe ser exigida a un gobernante. *Otelo* es una obra que puede ser analizada desde el derecho penal. Se puede apreciar principalmente la comisión del delito de homicidio por parte de Otelo y la presencia de un instigador, Yago. El moro mata a Desdémona como venganza tras haber sido convencido por Yago de que ella le ha sido infiel. Yago difama a Desdémona simplemente porque quiere instigar el homicidio y así arruinar la vida del moro. El tema de la venganza está también presente en *Hamlet*. El príncipe de Dinamarca desea vengar el crimen de su padre. La venganza por parte de un individuo implica el fracaso del derecho. Por ende, es un concepto que invita a meditar sobre la función del derecho.

En *Mucho ruido y pocas nueces*, el tema central es la difamación que sufre Hero, la cual pone en peligro su casamiento con Claudio. Hero es víctima de una difamación como lo fue Desdémona en *Otelo*. Otra cuestión que tiene relevancia es la forma en que se descubre la verdad. Permite reflexionar sobre la validez de una confesión extraída de una

conversación mantenida por el acusado sin advertir que lo están escuchando y la utilización de sus dichos en su contra.

La comedia *La tempestad* también puede apreciarse desde el punto de vista jurídico. El comportamiento de Próspero, duque legítimo de Milán, podría ser visto como una especie de lección que pretende darles a sus enemigos. No llega a convertirse en venganza dado que no les produce daños mayores, solamente les hace pasar un mal momento como escarmiento. Hay una búsqueda de justicia por parte de Próspero, que se termina conformando con el arrepentimiento de sus enemigos. El uso del poder está presente en la obra, básicamente está reflejado en la forma en que Próspero dirige la isla tras haber sido despojado de su ducado. El matrimonio entre Fernando (hijo del rey de Nápoles) y Miranda (hija de Próspero) permite pensar, entre otras cuestiones, en la actitud conciliadora en materia política para consolidar el poder y asegurar así la gobernabilidad. En *La comedia de las equivocaciones*, hay contenido jurídico desde la primera escena. En ella, Egeonte, mercader de Siracusa, debe enfrentar una condena a muerte o el pago de mil marcos por haber violado una norma que le prohíbe, por ser siracusano, transitar por los mercados de Efeso.

No he pretendido hacer un listado taxativo de las obras de Shakespeare que tienen contenido jurídico, sino simplemente destacar algunas de ellas que, ya sea en forma explícita o implícita, abordan cuestiones legales. Tampoco he pretendido realizar un análisis de las obras mencionadas, tarea que implicaría realizar consideraciones más profundas y extensas, sino simplemente demostrar que son varios los textos del dramaturgo inglés que versan sobre el derecho.

El uso de la literatura como herramienta para la enseñanza del derecho no se limita ni a determinadas obras ni a determinados autores. Lenora Ledwon, profesora universitaria especializada en dictar cursos de derecho y literatura, en su artículo "Ten Kinds of Law and Literature Texts You Haven't Read", explora diferentes tipos de textos que pueden ser empleados con fines didácticos. Como sugiere el título de su ensayo, Ledwon intenta demostrar que se pueden adquirir y transmitir conocimientos jurídicos mediante diez tipos de textos que no son generalmente tenidos en cuenta como herramientas pedagógicas. Quisiera concentrarme especialmente en los distintos géneros que Ledwon considera viables para

la enseñanza del derecho y no en la elección de textos dentro de cada género (los títulos de obras que ella pueda dar como ejemplos), dado que esa elección puede depender de diversos factores, por ejemplo, el tipo de curso que se dicta, las inquietudes del docente y del alumnado, el contenido de la materia, etc. El primer tipo de texto que menciona son los denominados *blawgs*, es decir, blogs que versan sobre cuestiones ligadas al campo jurídico. De acuerdo con la autora, los *blawgs* escritos por estudiantes de Abogacía tienen la ventaja de recoger experiencias personales de alumnos de la facultad y ello puede ayudar a quienes se encuentran cursando la carrera a compartir inquietudes y reflexionar sobre diferentes cuestiones, como, por ejemplo, sobre su futuro profesional.<sup>19</sup>

El segundo tipo de texto que contempla es la novela gráfica (*graphic novel*). Una de las razones que da la autora para recomendar el empleo de este tipo de texto es que los alumnos que pertenecen a las generaciones X y Y se sienten más atraído por lo visual.<sup>20</sup> La novela de misterio es el tercer tipo de texto que señala. Ledwon sostiene que las novelas de misterio suelen tener contenido jurídico dado que, por lo general, implican algún tipo de investigación con el objeto de obtener justicia.<sup>21</sup> La literatura fantástica es el cuarto tipo de texto indicado por la autora. Dentro del género, destaca a la literatura fantástica bélica dado que este subgénero puede ayudar a pensar sobre cuestiones como, por ejemplo, la función del derecho en tiempo de guerra.<sup>22</sup>

El quinto tipo de texto elegido por Ledwon es más llamativo: libros ilustrados para niños. De acuerdo con la autora, esos libros contienen temas ligados al campo jurídico dado que incluyen reglas orientadas a enseñar al niño cómo debe comportarse y su penalidad en caso de incumplimiento.<sup>23</sup> La sexta opción contemplada por Ledwon es la literatura para adultos jóvenes<sup>24</sup> y la séptima la denominada *comic strip*

<sup>19</sup> LEDWON, Lenora, "Ten Kinds of Law and Literature Texts You Haven't Read", en SARAT, Austin, FRANK, Cathrine O. y ANDERSON, Matthew (eds.), *Teaching Law and Literature*, op. cit., p. 426.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 427.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 428.

<sup>22</sup> *Ibidem*, pp. 429-430.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 430-431.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pp. 431-432.

(historieta).<sup>25</sup> En la opción ocho, menciona los textos que constituyen relatos de la vida real, como por ejemplo las historias de vida, las autobiografías, las biografías y las memorias.<sup>26</sup> En la opción novena, señala los denominados *Supreme Court briefs*.<sup>27</sup>

Finalmente, incluye en la décima opción los trabajos originales presentados por los alumnos. Manifiesta que, generalmente, solicita a sus alumnos un trabajo práctico, pero que ha tenido casos de alumnos que le han presentado en sus clases diferentes tipos de textos (cuentos, capítulos de novelas y hasta un libreto para ópera). Inclusive, recuerda una oportunidad en la cual un alumno, que era un artista, decidió pintar un cuadro sobre la libertad de expresión.<sup>28</sup> Ledwon no pone un límite al desarrollo de la creatividad e incluso entiende que actividades lúdicas como los videojuegos son propicias para el análisis del derecho y la literatura.<sup>29</sup>

#### IV. LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA CARRERA DE ABOGACÍA

Cardinaux, cuando aborda el tema de la incorporación de la literatura como instrumento en la enseñanza del derecho, indica que puede emplearse de dos formas diferentes: “como ilustración” o como “recurso didáctico”. Refiriéndose a la narrativa literaria, sostiene la siguiente explicación: “En general, se la considera un ‘recurso’ que sirve como ‘disparador’ de una situación de enseñanza. Una vez utilizada con esos fines, se la desecha o solo es recuperada en función ilustrativa”.<sup>30</sup>

Cardinaux emplea el término “recurso” para describir al material que puede ser utilizado como disparador de ideas. Pienso que la literatura usada de esa manera puede originar un *brainstorming* e incluso un debate que, sin duda, podrá enriquecer el proceso de aprendizaje. Por otro lado, Cardinaux asocia el término “ilustración” al concepto de

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp. 432-433.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 433.

<sup>27</sup> *Ibidem*, pp. 433-434.

<sup>28</sup> *Ibidem*, pp. 434-435.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 435.

<sup>30</sup> CARDINAUX, Nancy, “Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho”, *op. cit.*, p. 16.

“ejemplificación”.<sup>31</sup> Así, por ejemplo, una obra como *Rey Lear* empleada como “recurso” (en el sentido expresado por Cardinaux) podría servir para debatir sobre las causales por las cuales un padre podría o debería desheredar a un hijo. *Macbeth*, utilizada como ilustración, serviría para mostrar un típico ejemplo de un sujeto que emplea medios inescrupulosos para llegar al poder.

Asimismo, Cardinaux vincula la literatura y el cine de este modo:

Sabemos que recursos provenientes de las artes son muchas veces utilizados para enseñar y, si bien los registros con que contamos nos permiten determinar que la primera de las artes utilizada como recurso pedagógico es el cine, entendemos que de todas maneras la literatura está presente aun cuando el cine sea el recurso utilizado sobre la base de dos argumentos, uno principal y el otro accesorio.

El argumento principal es que puede considerarse que el cine es en nuestro tiempo un desplazamiento de la literatura o, en el otro extremo, de la fotografía. Salvo cinematografías que pretenden despegarse de la literatura (pienso en algunas imágenes del cine contemporáneo de Greenaway, Angelopoulos, Sokúruv, que acercan el cine a otra dimensión, no literaria), en el resto, el cine está extremadamente unido a la literatura, tan unido que prácticamente es literatura, se puede narrar como literatura e imaginar sobre la base de dicha narración...

En segundo lugar, aun si no se aceptara el recién esgrimido argumento, cuando el cine transita las aulas como pretendido motor del aprendizaje, las consignas desde las que se lo trabaja suelen convertirlo en relato literario. Todas las dimensiones que las imágenes, el movimiento, la iluminación, la fotografía, las actuaciones, el vestuario, el diseño de producción encierran, suelen dejarse de lado para trabajar lo que se considera central: la narración que el guión propone.<sup>32</sup>

Reflexionar sobre el uso de la literatura como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho implica analizar la estructura del plan de estudios de la carrera de Abogacía. Allí, claramente puede apreciarse la existencia de materias que principalmente versan sobre el estudio del derecho vigente (el derecho positivo) y aquellas que no. Las materias codificadas, por ejemplo, forman parte del primer grupo. Se puede observar

<sup>31</sup> Ídem.

<sup>32</sup> *Ibidem*, pp. 17-18.

que el material exigido por las cátedras que dictan estas materias es generalmente el siguiente: los textos normativos (códigos, leyes, etc.), la jurisprudencia y los libros (tratados o manuales), los cuales proporcionan el marco teórico necesario para comprender las disposiciones del código y los aspectos jurídicos abordados en los fallos. Así, un alumno que cursa una materia codificada deberá estudiar a través de tres fuentes del derecho: la ley, la jurisprudencia y la doctrina. Estas asignaturas generalmente incluyen una gran cantidad de temas, por lo que no sería adecuado agregar más bibliografía a la ya abultada cantidad de artículos del código, de páginas de un tratado o manual y de fallos que el alumno deberá leer. En estos casos, y siguiendo el pensamiento de Cardinaux en torno a la vinculación entre la literatura y el cine, las películas con contenido jurídico podrían constituir una buena opción como complemento para reflexionar sobre aspectos ligados a la legislación vigente y a la jurisprudencia. No obstante, estimo que el empleo de la literatura y del material audiovisual (películas, series y documentales) como instrumentos pedagógicos se adaptaría mejor en las asignaturas que forman parte del segundo grupo anteriormente mencionado. El conocimiento de la jerga jurídica en un idioma extranjero por parte del estudiante le permitiría acceder a textos redactados en dicho idioma y así poder comprender conceptos propios de una cultura jurídica diferente.

En el plan de estudios de la carrera de Abogacía en la Universidad de Buenos Aires en el ciclo denominado CPC (Ciclo Profesional Común), en materias como Teoría General del Derecho y Teoría del Estado, y en el ciclo denominado CPO (Ciclo Profesional Orientado), en asignaturas que pertenecen al Departamento de Filosofía del Derecho, al Departamento de Derecho Público (en las áreas del Derecho Público ligadas a Teoría del Estado) y al Departamento de Ciencias Sociales, se podría incluir en sus programas de estudios alguna obra literaria como material complementario que serviría para meditar sobre conceptos que podrían resultar relevantes para la comprensión de la materia.

En los planes de estudios de algunas universidades, se incluyen las asignaturas Derecho Político, en lugar de Teoría del Estado, y Filosofía del Derecho, en lugar de Teoría General del Derecho. Incluso puede ser que la institución educativa incluya en el plan de estudios de la carrera

las asignaturas Introducción del Derecho y Filosofía del Derecho, en lugar de Teoría General del Derecho.

Con respecto a Teoría del Estado, María Alejandra Perícola la diferencia de otras disciplinas, como por ejemplo del Derecho Político, pero destaca su carácter interdisciplinario. Reflexiona sobre este tema de la siguiente manera:

La Teoría del Estado no es teoría normativa ni teoría social, ni ciencia política, ni historia de las ideas políticas, ni derecho político, ni filosofía política. Sin embargo, es menester subrayar el carácter interdisciplinar de la Teoría del Estado, atento a que, para aprehender la complejidad del fenómeno estatal, inevitablemente la Teoría del Estado ha de vincularse con otras disciplinas.<sup>33</sup>

Una de las características de este grupo de materias es que, a diferencia de las materias codificadas, sus contenidos pueden variar substancialmente de acuerdo con la concepción que del derecho tenga la cátedra. Ello puede apreciarse, en especial, en Teoría General del Derecho, Introducción al Derecho y en Filosofía del Derecho. Enrique Zuleta Puceiro entiende que la diferencia entre las asignaturas Teoría General del Derecho y Filosofía del Derecho radica principalmente en la ubicación de ellas en el plan de estudios de la carrera, la primera ubicada al principio (como una introducción al derecho) y la segunda (como una materia más específica), en la mitad o al final.<sup>34</sup> Con respecto a los contenidos, considera que las diferencias entre Teoría General del Derecho y Filosofía del Derecho no son relevantes.<sup>35</sup> Los contenidos de estas materias pueden variar significativamente de acuerdo con el enfoque de la cátedra. Al respecto, Enrique Zuleta Puceiro realiza la siguiente observación: “A diferencia de la mayor parte de las asignaturas de la carrera de derecho, tanto la teoría del derecho como la filosofía del derecho carecen de una

<sup>33</sup> PERÍCOLA, María Alejandra, “El objeto de estudio de la Teoría del Estado”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (nro. 22), Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2013, p. 269.

<sup>34</sup> ZULETA PUCEIRO, Enrique, *Elementos de Teoría del Derecho. Materiales para su estudio*, 2ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2016, p. 101.

<sup>35</sup> Ídem.

contextura objetiva que trascienda a las diversas posiciones doctrinales. Su exposición y enseñanza es objeto de la más amplia diversidad de enfoques y modelos de organización disciplinar”.<sup>36</sup>

Las asignaturas Teoría General del Derecho y Filosofía del Derecho no tienen un programa de estudio rígidamente predeterminado, dado que justamente estas son materias que pretenden estimular la reflexión filosófica de los alumnos partiendo de una concepción de derecho determinada. Es decir, el contenido de los programas de estas materias (aquí también se podrá incluir a Introducción al Derecho) terminará dependiendo de la concepción que del derecho tenga la cátedra o el profesor a cargo del curso. Y aquí está la complejidad del tema. Si se toman las formas puras de las tres doctrinas jurídicas tradicionales, la división es muy nítida. La versión pura del iuspositivismo está representada por Kelsen y se apoya exclusivamente en el plano normativo. El derecho, siguiendo el esquema kelseniano, se reduce a las normas. La versión pura del iusnaturalismo está representada por Santo Tomás y se apoya claramente en un eje axiológico. La versión pura del iusrealismo remite al pensamiento de O. W. Holmes, cuya teoría se basa en un plano sociológico. Ahora bien, con la aparición de nuevas teorías, esa clasificación ha dejado de ser tan rígida. Hay doctrinas jurídicas clásicas y contemporáneas que no se apoyan en un solo eje, que no son versiones puras como las mencionadas anteriormente, sino que vinculan el aspecto normológico del derecho con el axiológico; otras que asocian el plano axiológico con el sociológico; otras que relacionan el aspecto normológico con el sociológico, y, finalmente, las que vinculan los tres aspectos juntos: el axiológico, el normológico y el sociológico. Esas combinaciones han originado una variedad de teorías jurídicas que han empleado diferentes “dosis” de los tres elementos mencionados.<sup>37</sup> Así, las distintas combinaciones son múltiples y los límites que tan nítidamente separaban a las teorías iuspositivistas, iusnaturalistas e iusrealistas en sus versiones puras empiezan a desaparecer.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 219.

<sup>37</sup> DOLABJIAN, Diego Alberto, “Sobre el Derecho. Modelos para una introducción elemental”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (nro. 22), Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2013, pp. 215-231.

Cada teoría jurídica responde a una concepción distinta del derecho. Así, podrá haber tantos programas de estudio de Teoría del General del Derecho o Filosofía del Derecho como enfoques diferentes del derecho puedan existir. Adoptar la literatura como herramienta pedagógica implicaría sostener una concepción del derecho, sería una forma de admitir su carácter interdisciplinario.

## V. CONCLUSIONES

El empleo de la literatura como herramienta didáctica en la enseñanza del derecho ofrece diversas ventajas. En primer lugar, permite despertar en el lector cierto sentimiento empático. Asimismo, posibilita el desarrollo de la creatividad, cuestión que no debería ser soslayada puesto que ella es la que permite innovar en cualquier campo. Se observa, por ejemplo, que un número significativo de graduados universitarios que empiezan a cursar una maestría o un doctorado pueden aprobar las materias, pero encuentran dificultades para elaborar la tesis, la cual debe ser presentada y defendida ante un tribunal académico para poder obtener el tan preciado título de *magíster* o doctor en un área determinada. Justamente dicha dificultad podría ser atribuida a la falta de creatividad que les impide explorar un área que todavía no ha sido observada con un enfoque original.

Además, se puede establecer cierta analogía entre interpretar una obra literaria e interpretar una norma jurídica. El ejercicio de leer una obra literaria, de considerar el contexto en la cual la escribió su autor y de intentar relacionarla con otro contexto diferente es un entrenamiento similar a tener que leer una norma jurídica, determinar su alcance teniendo en cuenta cuándo fue sancionada e intentar comprender su significado en el contexto actual.

Por otro lado, no hay que olvidar que el abogado, como el político o el periodista, trabaja con el lenguaje. El lenguaje es el principal instrumento del abogado. Como bien dice Cárcova, es su “materia prima”.<sup>38</sup> Entonces, la lectura de obras literarias constituye la actividad más apropiada para enriquecer y refinar el vocabulario.

<sup>38</sup> “Derecho y Literatura como Teoría Crítica del Derecho. Entrevista de Jorge Roggero a Carlos María Cárcova”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 267.

Novelas, obras de teatro, cuentos y artículos periodísticos pueden constituir instrumentos valiosos para enseñar derecho, pero no son las únicas opciones. Estimo que Ledwon proporciona elementos como para explorar más posibilidades. La visión de Cardinaux sobre la presencia de la literatura, inclusive en el cine, me parece sumamente interesante. Las películas y series que tienen contenido jurídico son herramientas didácticas válidas para la enseñanza del derecho. Las series y películas extranjeras, por ejemplo, resultan muy útiles para apreciar la cultura jurídica de otros países. Los documentales pueden convertirse en un buen complemento para aquellos interesados en la historia de las instituciones políticas y jurídicas. Todas estas herramientas invitan a reflexionar y motivan el debate, acciones que son necesarias para despertar cierto espíritu crítico.

Ian Ward sostiene que un estudiante de la carrera de Derecho no va a ser buen abogado por simplemente leer a Eurípides, a Shakespeare o a Conrad, pero que sería subestimarlos si no se lo incentivara a hacerlo.<sup>39</sup> En definitiva, como advierte Abelardo Levaggi, la cuestión pasa por determinar qué perfil de abogado la sociedad quiere formar: abogados con un perfil técnico con mero conocimiento de la legislación para que puedan mínimamente ejercer la profesión, o formar verdaderos juristas o científicos del derecho.<sup>40</sup> El empleo de la literatura como herramienta pedagógica sirve para comprender la enseñanza que nos dejó Alberdi: saber derecho es mucho más que el simple conocimiento de las leyes escritas.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, Juan Bautista, *Fragmento preliminar al estudio del Derecho*, Buenos Aires, Ciudad Argentina, 1998.

CÁRCOVA, Carlos María, "Porcia y la función paradójica del derecho", en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, Buenos Aires, Eudeba, 2015.

CARDINAUX, Nancy, "Inserciones de la literatura en la enseñanza del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (nro. 25), Buenos Aires,

<sup>39</sup> WARD, Ian, "La educación jurídica y la imaginación democrática", en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, op. cit., p. 111.

<sup>40</sup> LEVAGGI, Abelardo, *Manual de historia del Derecho argentino*, 3ª ed., t. I, Buenos Aires, Depalma, 2004, Cap. I, p. 4.

Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2015.

“Derecho y Literatura como Teoría Crítica del Derecho. Entrevista de Jorge Roggero a Carlos María Cárcova”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, Buenos Aires, Eudeba, 2015.

DOLABJIAN, Diego Alberto, “Sobre el Derecho. Modelos para una introducción elemental”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (nro. 22), Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2013.

LEDWON, Lenora, “Ten Kinds of Law and Literature Texts You Haven’t Read”, en SARAT, Austin, FRANK, Cathrine O. y ANDERSON, Matthew (eds.), *Teaching Law and Literature*, New York, The Modern Language Association of America, 2011.

LEVAGGI, Abelardo, *Manual de historia del Derecho argentino*, 3ª ed., t. I, Buenos Aires, Depalma, 2004.

MURAV, Harriet, “Dostoevsky and the Law”, en SARAT, Austin, FRANK, Cathrine O. y ANDERSON, Matthew (eds.), *Teaching Law and Literature*, New York, The Modern Language Association of America, 2011.

PERÍCOLA, María Alejandra, “El objeto de estudio de la Teoría del Estado”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (nro. 22), Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, 2013.

ROGGERO, Jorge, “Introducción”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, Buenos Aires, Eudeba, 2015.

WARD, Ian, “La educación jurídica y la imaginación democrática”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, Buenos Aires, Eudeba, 2015.

WHITE, Boyd James, “‘Derecho y Literatura’: un no manifiesto”, en ROGGERO, Jorge (comp.), *Derecho y Literatura. Textos y contextos*, Buenos Aires, Eudeba, 2015.

ZIOLKOWSKI, Theodore, “Literature in Its Legal Context: Kafka”, en SARAT, Austin, FRANK, Cathrine O. y ANDERSON, Matthew (eds.), *Teaching Law and Literature*, New York, The Modern Language Association of America, 2011.

ZULETA PUCEIRO, Enrique, *Elementos de Teoría del Derecho. Materiales para su estudio*, 2ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2016.

Fecha de recepción: 21-8-2022.

Fecha de aceptación: 26-9-2022.

## Los principios fundamentales como nexo en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario

ROSA FRAILE FERNÁNDEZ\*

### RESUMEN

La legislación tributaria experimenta modificaciones con elevada frecuencia; por ello, más si cabe que en otras ramas del ordenamiento jurídico es preciso enseñar Derecho Financiero y Tributario atendiendo a la importancia de los Institutos jurídicos principales, los esquemas regulatorios y los principios y valores fundamentales. La memorización al servicio del positivismo no permite incentivar las capacidades que son deseables en un egresado de estudios jurídicos. Son los esquemas e institutos los que perduran, engarzados por los principios y valores que han de servir a la exegética para la interpretación de las normas presentes y de las que aún no han sido positivizadas. Centrar la docencia en los principios tributarios servirá para generar el razonamiento crítico en el alumnado, con el que enfrentarse en el futuro a las diversas problemáticas que pueda encontrar desde la profesión jurídica que desempeñe. Con el objetivo de fundamentar la anterior afirmación, el texto observa la misión de los estudios jurídicos, la institucionalización del Derecho, y la autonomía y unicidad del derecho Financiero y Tributario con base en sus principios rectores, atendiendo a la experiencia del autor y a fuentes doctrinales cualificadas nacionales e internacionales. Todo ello para finalizar proponiendo una enseñanza basada en tales principios y valores fundamentales a través de una meta estrategia de aprendizaje coherente.

\* Profesor Titular Derecho Financiero y Tributario, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.

**PALABRAS CLAVE**

Derecho Tributario - Exegética - Docencia.

## **Fundamental Principles as Nexus Teaching Financial and Tax Law**

**ABSTRACT**

Tax legislation is frequently modified; therefore, even more than in other branches of law, it is necessary to teach Tax Law recognizing the importance of the main legal institutes, regulatory schemes, and fundamental principles and values. Memorization at the service of positivism does not allow to acquire the skills desirable in a Law graduate. Schemes and institutes are what endure, linked by the principles and values that must serve exegetical for the interpretation of the present norms and those that have not yet been positivized. Focusing teaching on tax principles leads to generating critical reasoning in students, to face in the future the various problems that may be encountered in their legal profession. In order to substantiate the above, this paper deals with the mission of legal studies, the institutionalization of Law and the autonomy and uniqueness of Financial and Tax Law, based on its guiding principles attending on the teaching experience of the author and national and international qualified authoritative sources. All that to end up proposing a teaching model based on such principles and fundamental values through a coherent learning strategy.

**KEYWORDS**

Tax Law - Exegetical - Teaching.

**I. INTRODUCCIÓN**

El Derecho Financiero y Tributario se constituye actualmente como disciplina reconocida e inexcusable en el marco de los estudios jurídicos. Sin embargo, es bien conocido por quienes desarrollamos la investigación

en esta rama del conocimiento que la ciencia del Derecho no se ocupó tradicionalmente de esta materia.

Actualmente, parece superada la discusión sobre la independencia del Derecho Financiero y Tributario de otras ramas del Derecho, así como la necesaria aproximación jurídica a la realidad financiera, pese a que también sea abarcada desde los estudios políticos y económicos. Esta autonomía e independencia no debe implicar, sin embargo, la separación de la docencia de nuestra asignatura de la realidad social y jurídica que rodean no solo a la materia, sino también a la vida diaria del estudiante.

La misión del docente es despertar el interés del discente de manera que, en el poco tiempo en el que se imparte una asignatura, el alumno alcance el conocimiento básico de los institutos fundamentales y de los principios rectores que le permitan incentivar su razonamiento crítico y la búsqueda del saber en el futuro. Especialmente cuando nos enfrentamos a una parte del ordenamiento jurídico que, por su naturaleza financiera, requiere de una aproximación numérica a los problemas, resulta imprescindible aproximar al discente al concepto jurídico que existe detrás de cualquier cálculo. No se trata de formar gestores, sino juristas.

Son los esquemas los que perduran, engarzados por los principios y valores que han de servir a la exegética para la interpretación de las normas presentes y de las que aún no han sido positivizadas. El futuro egresado no debe ser un conocedor mecánico de la norma capaz de aplicarla sin cuestionarla, debe finalizar los estudios capacitado para observar los conflictos, interpretar las consecuencias de los actos y poder dirigir su saber a las diferentes profesiones que son propias del jurista, que requerirán de creatividad y razonamiento crítico.

El presente trabajo pretende servir para fundamentar las afirmaciones previas tomando como base la experiencia docente de quien suscribe, las investigaciones sobre la materia objeto de estudio y sobre los métodos docentes y su función. Para ello, comenzaremos recordando la misión de la universidad, que se divide fundamentalmente en dos pilares básicos, la docencia y la investigación, que permiten crear ciencia y enseñar ciencia. Se señalarán los objetivos de los estudios jurídicos que imbrican

las capacidades y habilidades que han de esperarse del jurista. En su consecución se ha de enfocar la enseñanza de toda asignatura del plan de estudios.

Se repasan brevemente la caracterización del Derecho como ciencia que se crea a sí misma, así como los aspectos esenciales de esa independencia y unicidad del Derecho Financiero y Tributario tantas veces proclamada en el último siglo. Y es que esta rama jurídica no puede considerarse en verdadero desarrollo hasta mediados del siglo pasado, habiendo experimentado una notable consideración por las implicaciones que para los ciudadanos tienen los ingresos y los gastos públicos. Es preciso conocer la ciencia antes de enseñarla y se ha de definir bien la materia antes de plantear un programa docente.

Concluiremos exponiendo el proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario basado en el conocimiento de los institutos básicos que conforman la disciplina, los esquemas básicos que configuran las actuaciones jurídicas, y los principios y valores que engarzan el Ordenamiento Tributario como nexo en las clases magistrales y en las prácticas propias de la formación activa del alumnado.

## II. OBJETIVO DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS

El docente no puede constituirse en un mero transmisor de datos, de preceptos contenidos en leyes. Al enseñar, debe discernir la esencia de lo accesorio a fin de aportar a los estudiantes aquello que les permitirá avanzar en su profesión jurídica futura. Es preciso observar cuáles son los objetivos que promueve la formación como graduado o licenciado en Derecho y no perder de vista la misión de la universidad como parte notoria de la sociedad.

Los estudios de Derecho deben dar lugar a la formación de juristas, con todas las connotaciones que la expresión conlleva. Para ello, entre los objetivos que conforman el plan de estudios debe situarse la tarea de

... capacitar al alumnado para el conocimiento de las distintas ramas jurídicas y la normativa y jurisprudencia reguladoras de las relaciones entre particulares, organismos y el Estado, así como su correcta aplicación a las distintas situaciones o conflictos. Formar expertos en la dinámica

de las diversas profesiones jurídicas, a través de la adquisición de las competencias, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad y el carácter dinámico e interrelacionado del mundo del Derecho, atendiendo de forma integrada a sus diferentes perspectivas. Integrar conocimientos y sensibilidad hacia los Derechos Fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, así como los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.<sup>1</sup>

No se trata de arrojar conocimientos al alumnado como si el profesor fuese un buscador de Internet, sino de proporcionar las herramientas para interpretar los conocimientos adquiridos y alcanzar nuevos conocimientos a partir de estos.

No se debe olvidar que el jurista no es un técnico del Derecho, capaz de memorizar la norma e incluso de aplicarla, sino que, desde los diferentes ámbitos de las profesiones jurídicas, debe ser hábil para analizar, sistematizar y aplicar la norma; empleando para ello razonamientos complejos y críticos. Deberá el egresado haber adquirido las habilidades necesarias para encontrar la legislación aplicable, su fundamentación e interpretaciones, y poder tomar decisiones o asesorar a quien le compete sobre los diferentes resultados y sobre los efectos de los actos. Ha de ser capaz de percibir los problemas jurídicos y debe poseer la capacidad para acudir a las fuentes necesarias con el fin de lograr la solución más adecuada a la posición que ostente ante la problemática a la que se enfrenta.

Desde hace algunas décadas, los planes docentes de las diferentes etapas educativas vienen especificando no solo los objetivos, sino las competencias que pretenden desarrollar. Este desarrollo de los planes de estudio ha alcanzado también al sistema universitario en los diferentes países, quedando de esta forma separados, de un modo quizá forzado, los objetivos de las competencias. Competencias estas que, entendemos, deben ser alcanzadas por el estudiante al finalizar sus estudios, deviniendo en objetivo la adquisición de tal competencia. En cualquier caso,

<sup>1</sup> Estos son los objetivos fundamentales que aparecen depositados en el Registro de Universidades, centros y títulos (RUCT) en relación con el Grado en Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid, no existiendo importantes variaciones entre los objetivos de unos y otros Grados en Derecho de los observados en España.

más allá de la queja por la división del objetivo y la competencia como ajeno el uno a la otra, queríamos transcribir una de las competencias específicas que quedan reguladas en la memoria del Grado en Derecho utilizado como base y que nos parece fundamental: “Que los estudiantes adquieran una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico”,<sup>2</sup> conciencia crítica que difícilmente alcanzará el alumnado si no se despierta este interés de manera específica por parte del docente. Es obligación inherente a la posición docente aportar al alumno los fundamentos necesarios para poder adquirir capacidad de razonamiento crítico sobre la materia jurídica impartida, basada en institutos y principios que le permitan opinar, decidir y actuar con autonomía. Esta capacidad crítica forma parte de los objetivos, competencias o perfiles de cualquier estudio del Derecho, pues es inherente al jurista. Así, por observar ejemplo de país diverso, se puede leer en el Perfil de Graduado en Abogacía de la Universidad de Buenos Aires: “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”.<sup>3</sup>

El manejo de las fuentes legales, jurisprudenciales y doctrinales se presenta, asimismo, como una competencia necesaria y no puede el docente pensar que aprenderá solo o que un docente de un curso anterior aportará el conocimiento sobre la interpretación de textos o identificación de fuentes. El futuro egresado debe poder saber seleccionar y gestionar la gran cantidad de información de mejor o peor fiabilidad con la que se encontrará al realizar un análisis en busca de la solución de un problema. Por ello, es misión del docente aportar esquemas, principios y herramientas que ayuden al alumno desarrollar, a partir de aquellas pinceladas que el profesor pudo plasmar durante el curso, un entendimiento jurídico mayor.

<sup>2</sup> Se trata de la competencia específica E9 de las recogidas en la memoria del Grado en Derecho de la URJC, documento registrado que nos sirve a particularizar este apartado de este trabajo.

<sup>3</sup> Disponible en: <[http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras\\_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf](http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf)>.

Todas las expuestas, junto con la capacidad de relacionar unas ramas y otras del ordenamiento jurídico, son, a nuestro juicio, competencias de gran utilidad sea cual fuere la carrera profesional que el egresado lleve a cabo una vez que finalice sus estudios de grado, bien sea en el marco de la administración, la empresa privada, el despacho profesional o incluso la academia.

El profesor universitario no debe perder de vista los objetivos y las competencias del grado en el que imparte su asignatura, en la misma línea que no debe olvidar el marco en el que desarrolla su docencia, la universidad. La misión de la universidad está constituida fundamentalmente por dos pilares: la docencia y la investigación. Se puede añadir la transmisión de cultura, el fomento de valores, la transferencia del conocimiento a la sociedad, etcétera.<sup>4</sup> No obstante, ninguna de esas “otras misiones” de la universidad tendrán, a nuestro juicio, el peso de las anteriores: docencia e investigación.

En ocasiones, las presiones por presentar resultados de investigación o el prestigio que estos pueden aportar pueden provocar que se descuide la misión de enseñar. No pueden negarse las dificultades de conciliación entre misiones fundamentales y otras tareas insulsas que abocan al profesor universitario a gastar su tiempo en trámites burocráticos. Ciertamente, sería de gran interés que se establecieran objetivos racionales que permitan compatibilizar las horas de clase, de preparación de materiales docentes, de actualización de métodos y formas de enseñar con el trabajo investigador. Todos esos aspectos fundamentales debieran ser, a su vez, compatibles con las exigidas tareas de gestión. En establecer una exigencia racional de desarrollo de tareas, misiones fundamentales y trámites burocráticos, el personal docente e investigador debe poder desarrollar una buena docencia y una buena investigación, y sobrevivir a ello, en encontrar el punto de equilibrio se hallan las bases de un buen sistema universitario.

La investigación es la base que permite una buena docencia y la docencia es, a su vez, la base sobre la que se sustentarán los intereses

<sup>4</sup> En la misma línea TENA PIAZUELO, I., “La misión de la Universidad, vista desde una facultad de Derecho”, en *Diario la Ley*, nro. 9392/2019, quien también advierte que no son misiones exclusivas, pero sí las fundamentales.

de los futuros investigadores. Traemos a colación acertadas palabras de Tomás y Valiente: “Hay que enseñar lo que se sabe, pero si cada día no se sabe un poco más, se acaba enseñando lo que se sabía, esto es, conocimientos superados y desgastados por el uso”.<sup>5</sup>

El docente transmite a sus alumnos parte de lo que ha aprendido investigando, no cabe duda. Ahora bien, no todo lo investigado está al nivel de ser entendido por un alumno, por ejemplo, de segundo del grado en Derecho, aspecto del que el investigador, que también es docente, debe ser bien consciente.

Es en el marco de estos estudios jurídicos, de la misión de la universidad y de la formación como docente y como investigador del profesorado como se han de plantear los proyectos docentes de la asignatura a impartir. El Derecho Financiero y Tributario no puede enfocarse como ajeno al resto del Derecho, ni plantearse fuera del general engranaje universitario que aporta la savia a todo el sistema.

### III. EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

#### A. CIENCIA DEL DERECHO, POSITIVIZACIÓN, INSTITUTOS Y PRINCIPIOS

La autonomía de una rama del Derecho tiene su visión particular desde la investigación y desde la docencia; esto es, desde la ciencia y desde el conocimiento. Es el instituto jurídico la base de la ciencia jurídica, como profundizaremos a continuación. Es por esto que desde tiempo antiguo los estudiosos del Derecho han configurado las diferentes instituciones. Se ha de observar que el razonamiento trabaja con normas y principios estructurados, y son estas estructuras las que se organizan en torno a una categoría jurídica básica que es la que denominamos instituto jurídico. Así, puede afirmarse que la institucionalización es uno de los rasgos distintivos de la Ciencia Jurídica.<sup>6</sup>

Los principios financieros, que en España quedan positivizados a través del artículo 31 de la Constitución Española, en adelante CE, “son

<sup>5</sup> TOMÁS Y VALIENTE, F., “Algunas reflexiones sobre la Universidad, la historia y el Estado” (Lección inaugural curso 1993-1994, Universidad Autónoma de Madrid), en *Encuentros Multidisciplinares*, nro. 64/2020.

<sup>6</sup> BUENAGA CEVALLOS, O., *Metodología del razonamiento jurídico práctico*, Madrid, Dykinson, 2016, p. 47.

elementos basilares del ordenamiento financiero y ejes sobre los que se cimientan los distintos institutos”<sup>7</sup> configuradores de la disciplina. Esta institucionalización y fundamentación de principios es esencia de la autonomía del Derecho Financiero, cuyas condiciones de independencia ya no parecen discutirse pese a haber sido génesis de numerosos discursos hace menos de un siglo, cuando el Derecho Financiero no poseía entidad propia en el seno de la academia.

Es bien sabido que a lo largo de los tiempos han surgido numerosas corrientes filosóficas que trataron de asentar la definición de la Ciencia del Derecho, reduciéndola, a nuestro juicio, a aquello que el filósofo en cuestión entendía como ciencia y despojándola, con ello, de parte de su grandeza. Las corrientes positivistas situaron al Derecho como ciencia pura, basada en la lógica, y alejada de valores y principios generales. Este entendimiento del Derecho, que se constituye como conjunto de leyes infalibles, lo aleja de la capacidad de discusión y deliberación que le son propias. Naturalmente, las ciencias puras no exigen deliberación, pues no permite duda el objeto de tales ciencias una vez que se ha alcanzado el conocimiento de dicho objeto; por el contrario, las ciencias prácticas exigen la aplicación del conocimiento al caso objeto de análisis.<sup>8</sup>

Por su parte, corrientes como el relativismo jurídico, la escuela exegética o el iusnaturalismo jurídico constituyen visiones que también se separan, conforme a nuestro escaso entendimiento filosófico, de la compleja naturaleza del Derecho. Ciertamente, la interpretación y los valores fundamentales o principios son esenciales para la Ciencia Jurídica, pero no son fuente única ni permanente. La sociedad evoluciona y, con ello, los principios generales y valores que la conforman como ente se ven empujados al cambio. Estas modificaciones son pausadas, no como los cambios en el derecho positivo que se producen en tantas ocasiones con demasiada rapidez, sin tiempo para su adecuado planteamiento. Empero, también se modifican los aspectos fundamentales de la naturaleza social. No se transmutan unos principios por otros, no se crean “valores”

<sup>7</sup> CHICO DE LA CÁMARA, P., *Manual práctico de fiscalidad. Parte general*, 1ª ed., Madrid, CEF, 2019, p. 50.

<sup>8</sup> Sobre la deliberación y las ciencias, *vid.* ARISTÓTELES, *Moral a Eudemo*, disponible en pdf en: <<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/MoreAristo.pdf>>, p. 38.

con carácter general, sino que su hermenéutica abarca nuevos horizontes impensables en otros tiempos.

No se debe considerar la cientificidad del Derecho exclusivamente desde la óptica de aquellas corrientes filosóficas que encasillan el todo, de carácter complejo, atendiendo exclusivamente a unas pocas de sus características. Como señalaba Giuliani, la Ciencia del Derecho “es el resultado de una larga y gloriosa tradición histórica”.<sup>9</sup> El autor consideraba que la distinción entre ciencia y técnica parece que superpone la distinción entre un mundo de esencias y un mundo de hechos. Este parecer nos empuja a recordar el pensamiento aristotélico y su consideración de que la “esencia” no está en el mundo de las ideas separado del mundo material, sino que la esencia se aloja en las mismas cosas, a diferencia de lo que había señalado previamente Platón.

Si observamos el método que acompaña a la Ciencia del Derecho, se puede afirmar que la práctica del jurista nunca se ha quedado en la simple técnica. La actividad del jurista siempre se ha identificado con la interpretación y la deliberación. Sin embargo, como venimos señalando, el Derecho no es abarcable con base en las reglas de alguna de las corrientes exegéticas, pues esta ciencia “se desarrolla según principios, tiene sus cánones metodológicos y que tiene su certeza y que aspira, por tanto, a la calificación y a la dignidad de ciencia”.<sup>10</sup> Pese a lo expuesto, se mantiene la tradición de búsqueda de la respuesta finalista a la cuestión de si el Derecho es o no ciencia, asunto sobre el que ríos de tinta han sido vertidos.

El Derecho se produce a sí mismo, pues el sistema jurídico, “lejos de ser su presupuesto, es el resultado de su trabajo y la ciencia participa, por tanto, en la creación de su objeto”.<sup>11</sup> Pero el Derecho no puede evolucionar sin partir de unos conocimientos previos. El científico del Derecho debe estudiar, conocer la realidad en que se imbrica el objeto de investigación. Debe, por tanto, conocer el Derecho antes de hacer Ciencia del Derecho y antes de enseñar esa ciencia. Como señalaba Platón, un requisito indispensable para poder realizar de manera exitosa el ejercicio

<sup>9</sup> GIULIANI, A.; “¿Ciencia o técnica del Derecho?”, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nro. 3/1955, p. 249.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 246.

<sup>11</sup> GIULIANI, A., *op. cit.*, p. 268.

de la interpretación es el conocimiento del tema sobre el que trata el discurso. De lo contrario, no se accede propiamente al sentido, alejándonos de lo que puede ser considerado hermenéutica.<sup>12</sup> Como señala Herrera Molina, “la elaboración jurídica se apoya en un saber cultivado lentamente y cada nueva construcción –en su afán de explicar mejor la realidad y de modificarla– se apoya en logros parciales de la jurisprudencia, las normas y la doctrina”.<sup>13</sup>

Uno de los rasgos característicos de la ciencia jurídica es la precisión terminológica de su lenguaje en esa búsqueda de la tan necesaria seguridad jurídica. “La creación de conceptos o categorías jurídicas responde a ese intento de rigor o de precisión conceptual del Derecho”.<sup>14</sup>

Como indicamos *supra*, desde los comienzos de la creación del Derecho, sus estudiosos han venido configurando instituciones o institutos jurídicos, elementos basilares de la ciencia jurídica. El instituto jurídico puede definirse como aquella noción general a la que se le atribuyen derechos y obligaciones con carácter general. Se considera que, una vez que se ha creado el instituto, el acercamiento a este es nuevamente un conocimiento puramente teórico.<sup>15</sup> Dado que el razonamiento trabaja con normas y principios estructurados, en el Derecho estos se organizan en torno a una categoría jurídica básica que es la institución. Siendo, de este modo, la institucionalización otro de los rasgos distintivos de la ciencia jurídica.<sup>16</sup>

La confrontación que se ha mostrado, entre los principios e instituciones contra la radicalidad positivista, pudiera parecer derrotada en campos de la Ciencia del Derecho como el Financiero. Nótese que no se trata de un Derecho creado para resolver conflictos de los hombres con los hombres, sino que nace *ex professo* con una finalidad que resulta

<sup>12</sup> Así se desprende del estudio de DELGADO, C., “El texto no se discute, se interpreta, dos modelos hermenéuticos: Platón y Filón de Alejandría”, en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, UCM, 2016.

<sup>13</sup> HERRERA MOLINA, P. M., “Creatividad en la investigación jurídica: un modelo aplicado al Derecho Financiero y Tributario”, en *Impuestos*, nro. 13/2006.

<sup>14</sup> BUENAGA CEBALLOS, O., op. cit., p. 47.

<sup>15</sup> “El derecho como ciencia práctica”, en *Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM*. Autor desconocido, 2013, disponible en <<http://biblio.juridicas.unam.mx>>.

<sup>16</sup> BUENAGA CEBALLOS, O., op. cit., p. 47.

positivizada sin naturaleza previa que lo requiera. Naturalmente, aquella afirmación supondría negar la aplicabilidad de la teleología en nuestra disciplina, que, sin embargo, defendemos como baluarte indispensable en nuestro objeto de estudio. Señala Cubo Mayo que:

... esta ubicuidad de las normas en los ámbitos públicos y de la administración, constituyendo realidades puramente jurídicas al servicio de sí mismas, parece culminar el sueño positivista de un sistema normativo autosuficiente. La acción humana parece alejarse de la norma. Pero este alejamiento solo es ilusorio. El origen de estos sistemas reguladores se encuentra, por un lado, en la separación de poderes del Estado y por otro en el intervencionismo estatal.

Se pasa, pues, de las normas orientadas a regular acciones humanas, como la compraventa, a crear “verdaderas estructuras sociales que no existirían sin las normas que las constituyen”.<sup>17</sup>

Bien es cierto que la ley es la norma positivizada y su elaboración es esencia y base de un Estado de Derecho. No obstante, entendemos que el positivismo radical coloca al Derecho no en relación con la política, sino subordinado plenamente a esta. Sin embargo, el Derecho no puede concebirse como una mera herramienta creada y modificada al servicio de la economía ni de la política que resulte imperante en el momento.<sup>18</sup> Ni siquiera este Derecho creado al servicio del intervencionismo como es el Financiero y Tributario puede ser observado por el jurista desde el positivismo radical. No puede plantearse una exención o cualquier otra forma de minoración de la carga tributaria con base en criterios económicos, laborales, etcétera, apartándolos de los principios fundamentales que deben regir un sistema tributario justo.<sup>19</sup> Ciertamente, el Derecho Financiero conecta con la realidad política, lo que implica “su profunda significación como elemento integrador de la

<sup>17</sup> CUBO MAYO, A., “El Derecho como ciencia hermenéutica: La dimensión jurídica de la acción humana”, en *Anuario de Derecho de la Universidad de Extremadura*, nro. 35/2019, p. 425.

<sup>18</sup> Señalaba GIULIANI, A., op. cit., p. 245, que el Derecho no debe reducirse a la fuerza de la política ni a la utilidad de la economía. En la misma línea, entre otros: COTTA, S., op. cit.

<sup>19</sup> En este sentido: HERRERA MOLINA, P. M., op. cit.

comunidad”.<sup>20</sup> Elemento integrador que solo puede ser tal si se sostiene en los fundamentos mismos de su existencia, la justicia.

El positivismo, ese cuya primacía absoluta venimos negando, defiende la totalidad de la norma; sin embargo, el jurista ha de buscar esa totalidad, pese a que esta no se halle positivizada. Betti rechazaba la totalidad del derecho positivo que no es, por tanto, una ciencia pura, sino que su totalidad se correspondería con la coherencia. De este modo, la totalidad de la norma sería el ideal perseguido por el jurista que es, a su vez, una meta inalcanzable.<sup>21</sup> Por su parte, Kaufmann señalaba:

La ley no es realidad sino sólo posibilidad de Derecho. Si es cierto que el Derecho no surge sólo de la ley, para que el Derecho se origine deberá la ley ser completada por algo que se halle fuera de ella. Esta opción apenas si es hoy discutida. Pero casi siempre se teme derivar consecuencias de ella o no se captan en absoluto, porque, como se ha indicado más arriba, se acepta acriticamente la imperfección de la ley como un hecho esporádico, como tantas otras muestras de lo imperfecto de nuestro mundo. Pero el inacabamiento de las leyes no es en modo alguno una imperfección o un fallo, sino que se apoya necesaria y apriorísticamente en la esencia misma de la ley. La ley ha de ser válida para la realidad, pero la realidad es indefinidamente pluriforme y se encuentra en incesante cambio.<sup>22</sup>

La interpretación en Derecho Financiero y Tributario es esencial en el perfeccionamiento de la norma y la posible aplicación interpretativa a las nuevas realidades que transforman la moderna actualidad ha de ser la base de toda propuesta *de lege ferenda* y el acicate que despierte el razonamiento crítico del alumnado.

“Indagar sobre la razón última o finalidad de una norma es esencial para lograr una adecuada interpretación teleológica de la misma, que es el criterio que debe primar entre los criterios hermenéuticos que han de

<sup>20</sup> SAINZ DE BUJANDA, F., *Hacienda y Derecho*, vol. I, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1955, prólogo XV.

<sup>21</sup> BETTI, E., *Interpretazione della legge e degli atti giuridici*, Milán, 1949, pp. 181 y ss., citado por GIULIANI, A., op. cit.

<sup>22</sup> KAUFMANN, A., “Entre iusnaturalismo y positivismo, hacia una hermenéutica jurídica”, en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nro. 50/2016, p. 139, citado por CUBO MAYO, A., op. cit., p. 414.

seguirse para la aplicación de las normas”.<sup>23</sup> Nunca puede olvidarse cuál es la vocación del Derecho, la justicia, si bien, una norma no podrá considerarse justa o injusta sino es por los resultados o efectos que su aplicación genera.<sup>24</sup> Y su interpretación no deberá nunca perder de vista el ideal de justicia.

Consideraba Bobbio que resulta preciso desdeñar la ambigüedad e indeterminación presentes en la realidad jurídica y esforzarse en la presentación de una sistematización coherente, para lo que se ha de experimentar el pensamiento crítico.<sup>25</sup> La tarea docente no puede asentarse en la exposición de las fuentes, ni en una valoración arbitraria de estas, por muchas que se hayan recopilado, sino que se requerirá de un esfuerzo interpretativo y calificador, como señalaba Giuliani.<sup>26</sup> En esta línea, manifiesta Herrera Molina que, junto con el examen riguroso y reflexivo y la elaboración de conceptos, la labor del profesor universitario no finaliza en este punto, sino que “además tiene que explicar por qué el Derecho es así”,<sup>27</sup> así como si siendo así el Derecho, se considera que debe seguir siendo de tal manera. Es trascendental la filosofía de Cotta en este sentido, oponiéndose a la instrumentalización de la ciencia jurídica y a su puesta al servicio de la política,<sup>28</sup> razonamientos aplicables con especial énfasis al Derecho Financiero y Tributario, tan unido por esencia a la política y a la economía.

## **B. AUTONOMÍA, UNICIDAD Y CONEXIONES DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO**

La realidad de la actividad financiera es compleja. No puede ser abarcada de manera absoluta desde una sola ciencia. Cada uno de los aspectos

<sup>23</sup> LUCAS DURÁN, M., “El panorama actual de la coordinación tributaria entre los distintos entes territoriales”, en *Quincena Fiscal*, nro. 5/2014.

<sup>24</sup> En este sentido: CUBO MAYO, A., op. cit., p. 428.

<sup>25</sup> BOBBIO, N., *Scienza del diritto e analisi del linguaggio*, cit. por ALCHOURRÓN, C. y E. BULYGIN, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas*, Buenos Aires, Astrea, 2002.

<sup>26</sup> GIULIANI, A., op. cit., p. 263.

<sup>27</sup> HERRERA MOLINA, P. M., *Metodología del Derecho Financiero y Tributario*, Docs. IEF, nro. 26/2003, p. 18.

<sup>28</sup> Vid. SANTOS, J. A., “Sergio Cotta y la filosofía del derecho española”, en *Persona y Derecho*, nro. 57/2007.

teóricos de la actividad financiera debe ser abordado como objeto de conocimiento de ciencias distintas, asumiendo como base una razón esencial, el principio metodológico básico de cualquier ciencia exige que el objeto de conocimiento, su enfoque, esté dotado de homogeneidad.<sup>29</sup> La ciencia jurídica puede y debe asumir el conocimiento y estudio de la actividad financiera, tomando por bandera los principios básicos que conforman esta rama del conocimiento.

Ciertamente, el Derecho Financiero es Derecho Administrativo y a su regulación en lo no dispuesto se remite la propia normativa financiera. No obstante, resulta manifiesto que, al igual que el Derecho Financiero debe quedar separado del estudio económico teórico de las finanzas públicas, el Derecho Financiero debe escindirse como rama separada del Derecho Administrativo, por la especial naturaleza de la actividad que regula. Señalaba Sainz de Bujanda que un aspecto jurídico presenta autonomía “cuando las normas que lo constituyen se aplican a un ámbito de la realidad bien acotado y se fundamentan en un conjunto de principios propios”.<sup>30</sup> Resulta la actividad financiera profundamente diversa de las restantes actividades propias del Derecho Administrativo en virtud del contenido especial de las relaciones que engendra y de su capacidad para originar institutos jurídicos propios.<sup>31</sup>

El instituto es elemento esencial de la ciencia jurídica y diferenciación básica entre unas ramas y otras del conocimiento del Derecho, como ya hemos manifestado en adelanto de lo que expondremos en la siguiente parte de este trabajo. “Una rama del Derecho no es solo un conglomerado de derecho positivo, sino que requiere de criterios definidores e interpretativos que impriman unidad al mandato de la Ley”.<sup>32</sup> Desde la observancia de los principios financieros y tributarios, se crea la ciencia, el conocimiento, que deberá situarse siempre en el marco de esos valores fundamentales que no pueden olvidarse al servicio del positivismo radical. No solo el fin de la norma, sino los valores fundamentales que

<sup>29</sup> MARTÍN QUERALT, J., C. LOZANO SERRANO, J. J. TEJERIZO LÓPEZ y G. CASADO OLLERO, *Curso de Derecho Financiero y Tributario*, 27ª ed., Madrid, Tecnos, 2016, p. 36.

<sup>30</sup> SAINZ DE BUJANDA, F., *Hacienda y Derecho*, vol. I, op. cit., p. 43.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>32</sup> SAINZ DE BUJANDA, F., *Hacienda y Derecho*, vol. VI, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1975, p. 29.

deben engarzar la totalidad del ordenamiento financiero han de servir a la exegética y generar el razonamiento crítico que permite la definición de los institutos y la interpretación y generación del conocimiento a impartir.

La autonomía del Derecho Financiero no implica, sin embargo, su aislamiento de las demás ramas de la ciencia jurídica. Los principios constitucionales son esencia de nuestra rama del conocimiento. El Derecho Administrativo, supletorio con prevalencia a otros en nuestra esfera, resulta un aliado imprescindible. La globalización, así como la europeización, en el caso de España, impiden, a nuestro juicio, la enseñanza del Derecho Financiero apartándonos en todo punto del Derecho de los Tratados, propio del Derecho Internacional Público y del Derecho Comunitario. Asimismo, los conflictos existentes entre ordenamientos diversos, cuando rechinan los principios concursales del ámbito mercantil o los laborales, entre otros muchos, con los tributarios, exigen el acercamiento a aquellas ramas del conocimiento para poder exponer al alumnado el Derecho Financiero dentro de la defendida unicidad de la ciencia jurídica y no como una totalidad ajena al resto. En menor medida, pero de manera inevitable, política y economía han de aparecer cuando exponemos nuestra materia, autónoma de otras ramas del derecho y de otras ciencias. No se pueden exponer los objetivos de déficit sin un mínimo acercamiento a la ciencia económica, como no se puede entender la armonización o desarmonización en el ámbito del plan BEPS de la OCDE ignorando los conflictos políticos que pueden surgir en las negociaciones o imposiciones de índole financiera y tributaria.

Así pues, se debe asumir la autonomía del Derecho Financiero, como ciencia y como objeto de estudio y enseñanza independiente de otras ramas. Mas ello, en ningún extremo puede suponer la escisión de la actividad financiera en parcelas no relacionadas entre sí, política y economía están presentes en esta actividad y el jurista no debe ignorar la presencia de incentivos y motivaciones en la elaboración e interpretación de la legislación que nos es propia. En la misma línea, el Derecho Financiero es y debe ser disgregado de las otras ramas jurídicas para ser impartido con coherencia y unicidad, basando el temario en nuestros propios Institutos y Principios, si bien, no debe olvidarse que el Derecho

regula la realidad social y la realidad social tiene elementos que hacen confluír unas ramas jurídicas con otras.

Si previamente hemos apuntado la autonomía del Derecho Financiero de otras ciencias no jurídicas y de otras ramas de la propia ciencia jurídica, acabando por señalar que esa autonomía no debe entenderse como aislamiento y cerrazón. En este nuevo punto habremos de indicar que el Derecho Financiero se configura como un todo, como explicaremos en unas breves líneas a continuación, mas hemos de tener presente que ese todo es, sin embargo, divisible, que no aislable, de manera que su estudio se presenta dividido en diversos ámbitos, los cuales, relacionados de manera inequívoca, resultan, sin embargo, bien diferenciables.

Téngase presente que un verdadero Estado social reclama una enorme cuantía de ingresos para ser aplicados a la distribución del gasto público.<sup>33</sup> Nunca ha de perderse de vista que la finalidad del tributo no es otra que sostener el gasto, gasto que ha de realizarse con criterios de eficiencia y economía, atendiendo a criterios de solidaridad y justicia social. El art. 31, CE, fuente constitucional en España, estructura en tres párrafos los principios rectores del ordenamiento tributario y presupuestario. Ello nos lleva, de manera ineluctable, a asumir la innegable relación de unos con otros.

Señalaba Sainz de Bujanda, con anterioridad al texto constitucional, que “la definición de esta disciplina debe referirse al conjunto de principios y preceptos positivos que regulan el ciclo completo del fenómeno financiero”. Claro que se puede dividir un temario en bloques, así como el investigador puede especializarse en aspectos concretos de una rama jurídica, si bien ello no implica que nos hallemos ante disciplinas autónomas las unas de las otras.

El contenido del Derecho Financiero ha de englobar tanto ingresos públicos como gastos, atendiendo no solo a los ingresos tributarios, sino también a todos aquellos que provienen de la deuda pública, los fondos de cohesión interterritorial, las partidas procedentes del presupuesto de la Unión Europea, los ingresos patrimoniales, los precios públicos y tantos otros. Ello no supone que, en la enseñanza sobre la obtención de

<sup>33</sup> CAZORLA PRIETO, L. M., *Derecho Financiero y Tributario. Parte general*, 20ª ed., Navarra, Aranzadi, 2020, p. 60.

recursos públicos, no debemos dar mayor peso al Derecho Tributario, brazo inescindible del Derecho Financiero, pero cuya importancia normativa y ejemplo del exorbitante poder de la Administración, exigiendo al administrado la contribución al sostenimiento del gasto público de manera coactiva, merece un estudio con mayor pausa y atención en las asignaturas que nos son propias. El análisis jurídico del gasto, a través del Derecho Presupuestario, también debe ser divulgado a nuestros estudiantes en el modo adecuado de forma que puedan asimilar el ciclo completo de la actividad financiera.

Son los principios de justicia financiera los que aúnan la disciplina pues no habría tributo justificado si el presupuesto careciese de atención al interés público. Indicaba Rodríguez Bereijo que el Derecho Financiero es esencialmente un derecho redistributivo, por lo que los problemas del empleo de los recursos son parte del eje central de la disciplina.

Porque en el Estado social y democrático de Derecho resulta cada vez más claro que la función de los tributos no es únicamente la de financiar los servicios públicos o el aparato estatal, sino también distribuir la riqueza en el ámbito de la comunidad. Ello implica que entre los impuestos y los gastos públicos ha de existir una íntima conexión. Es precisamente esta interconexión o interdependencia lo que confiere al Derecho Financiero y Tributario su carácter de Derecho redistributivo, es decir, un derecho en el cual la rama del Derecho Tributario debe concebirse como un derecho contra los que tienen más, y la rama del Derecho de los gastos públicos debe ser un derecho en favor de los que menos tienen, de las clases sociales desposeídas. Sólo de esta manera, a través de una función redistributiva de la Hacienda Pública que funcione de manera desigual en sus dos brazos, en el brazo del tributo y en el brazo del gasto público, puede cumplirse la exigencia constitucional de un orden más igualitario y más justo, proporcionando a los ciudadanos un marco social y económico en el que puedan realizarse como hombres mediante el disfrute de unos bienes que, por su naturaleza, su función social y económica el Estado debe garantizar.<sup>34</sup>

Constituiría una incoherencia separar los principios rectores de ingresos y gastos, pues como señalaba Fuentes Quintana:

<sup>34</sup> RODRÍGUEZ BEREIJO, A., "El sistema tributario en la Constitución", *Revista Española de Derecho Constitucional*, nro. 36/1992, p. 17.

La Hacienda no solamente tiene la mano del impuesto para recaudar el conjunto de los fondos que necesita con objeto de satisfacer las necesidades públicas y atender a los gastos, sino la mano del gasto público, que completa, como es lógico, la mano de la imposición. Constituye una incoherencia separar estas manos, ya que la Hacienda podría destruir con la mano del gasto público lo que ha construido y edificado con la mano del impuesto.<sup>35</sup>

#### IV. EL ENFOQUE DOCENTE BASADO EN PRINCIPIOS

##### A. LA OBSERVANCIA DEL TEMARIO DESDE EL ENFOQUE PRETENDIDO

El docente, desde la observancia de los principios tributarios, deberá alumbrar sus consideraciones siempre en el marco de esos valores fundamentales que no puede olvidar al servicio del positivismo ni de la practicidad. No solo el fin de la norma, sino los valores fundamentales que deben engarzar la totalidad del ordenamiento tributario han de servir a la exegética y generar el razonamiento crítico que permita al estudiante analizar los actos tributarios y oponerse a ellos cuando sea menester. Es un hándicap tradicional el intento de impartir un temario con base en la memorización de conceptos. Recientemente ha señalado Del Mastro Puccio:

Las investigaciones críticas de la enseñanza del Derecho en el Perú y Latinoamérica suelen enfocarse en la concepción formalista y legalista del Derecho, centrada en la memorización y aplicación mecánica de textos normativos y la prioridad dada al seguimiento de las formas, así como de una concepción positivista que presenta al Derecho como un sistema cerrado, que niega su carácter intrínsecamente ético.<sup>36</sup>

Podemos afirmar que en España se observa la generalización del mismo enfoque, metodología que no sirve a fomentar la capacidad crítica en el alumnado.

<sup>35</sup> FUENTES QUINTANA, E., En la propuesta de enmienda del artículo 31 del proyecto de Constitución Española, texto oficial no encontrado, visto citado, entre otros, por RODRÍGUEZ BEREJO, A., op. cit., p. 56, y MARTÍN QUERALT, J. *et al.*, op. cit., p. 38.

<sup>36</sup> DEL MASTRO PUCCIO, F.; "Contradicciones entre lo declarado, lo enseñado y lo vivido en la enseñanza del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 36, 2020.

En el caso español, la docencia universitaria, tras la implantación del conocido como Plan Bolonia que entró en funcionamiento en el año 2010, ha experimentado un cierto encorsetamiento, entre otros elementos, en lo referente a aquellos contenidos que se han de impartir en cada asignatura. El profesor se ve compelido a explicar los conceptos que la guía docente exige. Lo que podría, y algún autor así lo ha manifestado, considerarse un atentado contra la libertad de cátedra. En esta misma línea se pronuncia Fernández Vivas, señalando que la libertad de cátedra es un asunto que se presenta en el fondo en gran parte de los conflictos entre docentes y estudiantes que llegan hasta el defensor universitario.<sup>37</sup>

No creemos que deba interpretarse este encorsetamiento como una cierta supresión de este derecho fundamental, si bien, es tarea de todos los implicados que quede espacio para que tal libertad pueda ser ejercida en el aula. La libertad de cátedra supone el derecho a impartir la asignatura bajo el criterio científico ideológico que significa el proyecto docente e investigador del profesor. Esto no debe ser entendido como la libertad para transmitir conocimientos ajenos a la ciencia que ha de exponerse en una determinada asignatura, sino como el derecho a impartirlos desde el enfoque más óptimo, desde el criterio DEL docente. De este modo, quien considere la importancia de los Principios Tributarios como eje de la asignatura podrá adaptar la docencia, pese a lo dispuesto en la guía, a estos principios. Se podrá dar mayor espacio al desarrollo docente de un tema u otro, del mismo modo que la transversalidad de los conceptos, especialmente institutos y principios, permite la adaptación de los módulos de manera que no se pierdan en el olvido de los primeros elementos del temario, así como conceptos o fundamentos que se estimen dignos de ensalzar.

No cabe duda, por tanto, de que el docente debe impartir los contenidos que la guía docente estipula para la asignatura que se le ha asignado, ahora bien, precisamente en esa libertad de cátedra y de enseñanza que le asisten queda su decisión de otorgar la importancia y el enfoque que se considere óptimo a tales contenidos. El docente de Derecho Financiero y Tributario debe formar a futuros egresados capaces de generar

<sup>37</sup> FERNÁNDEZ VIVAS, Y., “La delimitación de la libertad de cátedra ante la nueva realidad universitaria”, en *Revista Rueda*, nro. 4/2019, p. 75.

pensamiento crítico, por lo que habrá de plasmar pensamientos, ideas y opiniones que sirvan a motivar el desarrollo de las habilidades pretendidas.

Desde la libertad de cátedra y de enseñanza, sin olvidar el respeto a la guía docente, el profesor debe preparar el plan de estudio o seguimiento de su asignatura. No se debe perder de vista en esta tarea cuál es la misión del docente. Esta no es exponer contenidos teóricos o formaciones prácticas, sino enseñar, incentivar y despertar intereses y habilidades. Por ello se debe ponderar el deseo del profesor de transmitir el mayor y mejor conocimiento a sus alumnos, con la capacidad de asimilar estos saberes por parte del estudiantado. Debemos plantear objetivos alcanzables, que permitan el desarrollo del temario propuesto en el tiempo disponible, siendo preferible aportar mayor explicación teórica a aquellas cuestiones que se consideren fundamentales para la consecución de las habilidades y capacidad de razonamiento del alumno.

#### **B. LOS PRINCIPIOS TRIBUTARIOS COMO EJES DEL PROYECTO**

Como ya hemos señalado en apartados previos, los principios tributarios “son elementos basilares del ordenamiento financiero y ejes sobre los que se cimientan los distintos institutos”<sup>38</sup> configuradores de la disciplina. Sin duda alguna, sobresale de entre ellos el principio de capacidad económica, que debemos considerar como regla básica en el reparto o distribución de la carga. Este principio ha de ser el fundamento de la imposición, el límite a esta imposición y el programa de orientación para el legislador<sup>39</sup> y para aquellos docentes que deben transmitir pasión y saber al alumnado.

Que el proyecto docente sea sólido depende del esfuerzo que se ofrezca, la pasión que se ponga y de la asunción del sentido de la Ciencia. Esta Ciencia que identificamos como investigación crítica y sistematizada, como bien de interés social, como dignidad de la universidad.<sup>40</sup> Así, para

<sup>38</sup> CHICO DE LA CÁMARA, P., *Manual práctico de fiscalidad. Parte general*, 1ª ed., Madrid, CEF, 2019, p. 50.

<sup>39</sup> En este sentido, PÉREZ ROLLO, F., *Derecho Financiero y Tributario. Parte general*, 23ª ed., Navarra, Aranzadi, 2013, p. 66.

<sup>40</sup> Señalaba ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la universidad*, 1930, publicado por S. Fortuño Llorens, Madrid, Cátedra ed. Anaya, 2015, p. 118: “La ciencia es la dignidad de la

dar sentido a la enseñanza de nuestra rama jurídica, el proyecto docente debe asentarse sobre los principios, valores e institutos que conforman la disciplina.

Recordamos la cita de Sainz de Bujanda, “una rama del Derecho solo goza de autonomía cuando las normas que la constituyen se aplican a un sector bien acotado de la realidad social y se fundamentan en un conjunto de principios”<sup>41</sup>. Son esos principios, presentes en todos los sistemas tributarios, recibidos o no en las constituciones en los que se desarrollan los sistemas jurídicos, los que han de coser el sistema compuesto por diversas normas dispersas. En el caso español, es bien conocido el sistema de principios defendidos por el padre de la disciplina, a quien se acaba de citar y se puede afirmar que en poco se alejan sus criterios de los que hoy se recogen en la CE que no había sido promulgada en los tiempos de sus primeros escritos. Aquellos principios tributarios tuvieron su recepción constitucional en el ya art. 31, CE, que, estimamos, merece su plasmación en este punto:

Todos —*principio de generalidad*— contribuirán al sostenimiento de los gastos públicos de acuerdo con su capacidad económica —*principio de capacidad económica*— mediante un sistema tributario justo —*principio de justicia*— inspirado en los principios de igualdad —*principio de igualdad*— y progresividad —*principio de progresividad*— que, en ningún caso, tendrá alcance confiscatorio —*principio de no confiscatoriedad*—. El gasto público realizará una asignación equitativa —*principio de equidad*— de los recursos públicos, y su programación y ejecución responderán a los criterios de eficiencia —*principio de eficiencia*— y economía —*principio de economía*—.

Estos principios unidos al principio de legalidad, que debe acompañar a la creación de tributos y a la elaboración de presupuestos, así como coordinado con los principios de solidaridad y redistribución de rentas han de ser el eje transversal de la docencia en Derecho Financiero y Tributario. En España, esta recepción constitucional del Derecho Financiero y Tributario supuso la integración del deber de contribuir como

Universidad, más aún, porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad, es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea solo un vil mecanismo”.

<sup>41</sup> SAINZ DE BUJANDA, F., op. cit., vol. VI, p. 6.

uno de los pilares esenciales del Estado.<sup>42</sup> Téngase presente que un verdadero Estado social reclama una enorme cuantía de ingresos para ser aplicados a la distribución del gasto público.<sup>43</sup> Nunca ha de perderse de vista que la finalidad del tributo no es otra que sostener el gasto, gasto que ha de realizarse con criterios de eficiencia y economía, atendiendo a criterios de solidaridad y justicia social. Se incorpora de este modo “una carga ética en el deber de sostenimiento de los gastos públicos”.<sup>44</sup>

Señalada la importancia de los principios tributarios se debe distinguir la “justicia como valor superior del ordenamiento jurídico”, entendiendo por valores superiores aquellos que “encarnan los criterios más elevados, auténticos, fundamentales y de mayor contenido axiológico”.<sup>45</sup> De modo que los demás principios constitucionales, aunque se encuentran muy impregnados de los citados rasgos, merecerían una posición justo debajo de tal valor superior, la justicia.<sup>46</sup> Se considera, por tanto, que la docencia del Derecho Financiero y Tributario ha de regirse por estas nociones, sistematizando la *lege data* y azuzando la creatividad del estudiante a la luz de los principios y valores supremos. En la misma línea, el profesor habrá de ofrecer crítica de la actuación administrativa o de la jurisprudencia, en la observancia constante de la interpretación axiológica que debe primar entre los demás criterios hermenéuticos.

### C. LA META ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Compartimos con Cuesta la idea de que ante la cultura del relativismo una de las misiones más importantes de la universidad consiste en “orientar a la sociedad hacia aquellos valores que permitan una sociedad más justa y mejor”.<sup>47</sup> Por ello, consideramos que la “ética fiscal” debe estar presente y “gozar de mayor protagonismo tanto en nuestros estudios

<sup>42</sup> PATÓN GARCÍA, G., “Consideraciones acerca de la justicia financiera en los albores del siglo XXI”, en VV. AA., *Estudios Jurídicos en memoria de Don César Albiñana García-Quintana*, Madrid, IEF, vol. III, 2008, p. 2701.

<sup>43</sup> CAZORLA PRIETO, L. M., op. cit., p. 60.

<sup>44</sup> PATÓN GARCÍA, G., op. cit., p. 2702.

<sup>45</sup> CAZORLA PRIETO, L. M., op. cit., p. 114.

<sup>46</sup> En esta línea se pronuncia CAZORLA PRIETO, L. M., op. cit., p. 114.

<sup>47</sup> CUESTA CAMBRA, U., “La Universidad al servicio del progreso humano”, en *Misión de la Universidad en nuestros días: un enfoque interdisciplinar. Libro Homenaje al profesor Luis Gutiérrez Espada*, Madrid, Campgrafic y Universidad Complutense de Madrid, 2018.

como en la aplicación de los tributos<sup>48</sup> y, añadiremos, también en la creación de estos tributos y en su modificación, atendiendo siempre al principio de justicia y observando que la globalización económica requiere de una visión en la que se plasme la solidaridad también en el plano internacional.

En este sentido, señalaban Herrera y Vargas que:

A diferencia del Abogado, que ha de buscar los argumentos al servicio del cliente (y de la Justicia), el profesor universitario debe buscar la verdad: formular las preguntas adecuadas y aproximarse a las respuestas. No queremos decir que el ejercicio de la profesión sea un obstáculo para la labor universitaria. Todo lo contrario: el ejercicio práctico puede enriquecer notablemente la teoría jurídica y ofrece perspectivas muy valiosas para afrontar correctamente los problemas jurídicos. Ahora bien, el abogado puede utilizar, legítimamente, argumentos menos sólidos para defender a su cliente, mientras que el profesor — al enseñar o escribir un artículo — debe rechazar un argumento si descubre que es endeble, aunque lo haya utilizado en ocasiones anteriores<sup>49</sup>.

Debe recordarse que la adaptación al denominado Plan Bolonia de la UE en las universidades españolas no supuso solo una modificación de la organización de las enseñanzas a nivel europeo, sino que ha forzado un cambio en los métodos docentes basado fundamentalmente en el estudiante y su aprendizaje.<sup>50</sup> El aprendizaje activo parece que es el que más motiva al estudiante. En esta línea se han preparado muchos de los conceptos propios de las memorias de los Grados y de las asignaturas que los componen. El estudiante no debe memorizar y responder a preguntas con lo memorizado, sino que debe poder identificar problemas y alcanzar soluciones complejas. Para ello, es preciso aprender a identificar y conocer cómo encontrar las posibles soluciones.

<sup>48</sup> GARCÍA CALVENTE, Y. y E. GARCÍA LUQUE, “El Derecho Financiero y Tributario y la responsabilidad social de la empresa”, en VV. AA., *Estudios Jurídicos en memoria de Don César Albiñana García-Quintana*, Madrid, IEF, 2008, vol. III, p. 2751.

<sup>49</sup> HERRERA MOLINA, P. M. y M. VARGAS GÓMEZ-URRUTIA, “¿Qué podemos aprender de Edith Stein sobre la investigación y la enseñanza del Derecho?”, en *Diario La Ley*, nro. 7931/2012.

<sup>50</sup> AGUADO I CUDOLÀ, V., “Libertad de cátedra, organización y planificación docente en la prestación del servicio público de enseñanza universitaria: el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista de Educación y Derecho*, nro. 2/2010.

Es a este sistema educativo al que mejor responde la meta estrategia de aprendizaje basada en el conocimiento de los institutos principales de la disciplina y la aprehensión de los valores y principios que constituyen la materia. Es cierto que el aprendizaje activo requiere de un esfuerzo por parte del docente y que el enfoque mecanicista resulta menos costoso en términos de tiempo de evaluación y preparación que el enfoque que en este texto se propone. No obstante, somos conscientes de que, tanto con anterioridad a la implementación de las enseñanzas activas como en este sistema actual, son muchos los docentes que se esfuerzan por buscar métodos alternativos que permitan la evaluación del conocimiento transversal y crítico en detrimento del enfoque basado en soluciones cerradas.

Consideramos que toda lección o tema debe iniciarse con una búsqueda del sentido que tiene el estudio que se propone y, si es posible, “procurando al alumno algún hecho de la actualidad conectado al mismo”.<sup>51</sup> El conocimiento de la actividad financiera puede abordarse desde diversos ámbitos. No consideramos que estos hayan de pujar por imponerse, sino asumir la funcionalidad de su análisis. La actividad financiera es política, es económica, es jurídica y tiene importantes efectos sociológicos, por lo que a diversas ramas de la ciencia interesará su conocimiento, si bien, desde diversas perspectivas que, no siendo excluyentes, carecen de unicidad entre sí. Pese a ello, se defiende que al alumno interesa la actualidad económica y la realidad política y que el avance de un tema a través de la exposición de las realidades económicas y políticas permite la atracción de su atención y acerca la realidad social y la jurídica.

Por su parte, el Derecho Tributario Internacional deviene en imprescindible para el alumno de Derecho. Consideramos esencial aportar a los alumnos de Derecho Financiero y Tributario algunas nociones básicas de fiscalidad internacional para que puedan comprender, al menos, el esquema fiscal globalizado del que tanto se habla en los medios de comunicación. Señalaba ya en el año 2002 la profesora Soler Roch que el estatalismo es uno de los factores de la crisis de la enseñanza Jurídico

<sup>51</sup> GROSPE OVIEDO, J. T., “Los retos de la docencia universitaria en Derecho Financiero y Tributario”, en *I Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario*. Jaime García Añoveros. Documentos del Instituto de Estudios Fiscales, nro. 11/2002, p. 179.

Tributaria. Este Derecho Financiero internacional, consideraba, quedaba identificado como “una parcela externa o una rama especial respecto del tronco común del Derecho Financiero”.<sup>52</sup> Como señalamos, se defiende la introducción de nociones de Fiscalidad Internacional en las asignaturas de parte especial y de parte general, si bien somos conscientes de que la amplitud de los contenidos esenciales que componen estas asignaturas no permite más que realizar un breve inciso en estos aspectos supranacionales. En esta misma línea considera Grospe Oviedo que el docente, en sus explicaciones, debe introducir datos de economía política y sociológicos cuando lo estime conveniente para motivar al alumno al estudio de la materia, y en estos elementos motivadores, sin duda se encuentran los aspectos del orden internacional, “cada vez más imbricado en el nacional”.<sup>53</sup>

Ya Sainz de Bujanda defendía la importancia de enseñar sobre la nueva realidad que venía suponiendo la internacionalización de la economía, asumiendo que “la misión del nuevo Derecho Fiscal Internacional debe consistir en armonizar ambos principios [conocidos como territorialidad y domicilio o fuente y residencia] inspirándose en criterios de justicia internacional”.<sup>54</sup>

Ciertamente, como señalaba Bahía Almansa, “la Universidad tiene que reaccionar ante un entorno cambiante y exigente que le demanda calidad en su servicio y afirmarse ante la internacionalización de los sistemas económicos y sociales”.<sup>55</sup> La globalización de la economía impide pensar en gravar manifestaciones de la capacidad económica como si esta capacidad no traspasase fronteras.

Determinado el modo de atraer el interés del estudiante a la esencia, a lo fundamental de la asignatura, es misión del docente determinar cuál es esa esencia que pretende transmitirse y que será la base que quedará en la parte sólida de la formación del alumno. Sobra señalar que no

<sup>52</sup> SOLER ROCH, M. T., “Reflexiones sobre la evolución del concepto Derecho Financiero, en *I Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario*. Jaime García Añoveros. Documentos del Instituto de Estudios Fiscales, nro. 11/2002, pp. 59 y 60.

<sup>53</sup> GROspe OVIEDO, J. I., op. cit., ps. 176 y 177.

<sup>54</sup> SAINZ DE BUJANDA, F., *Hacienda y Derecho*, vol. VI, op. cit., p. 472.

<sup>55</sup> BAHÍA ALMANSA, B., “La calidad de la enseñanza universitaria y su aplicación al Derecho Financiero”, en *I Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario*. Jaime García Añoveros. Documentos del Instituto de Estudios Fiscales, nro. 11/2002, p. 174.

todo lo que el profesor transmite al estudiante queda asentado en su saber y solo aquello que se asiente servirá a su desarrollo profesional futuro.

Así pues, se ha de determinar qué es aquello esencial que se desea enseñar al discente, sin olvidar que pese a “la frugalidad de las regulaciones, los esquemas permanecen”. En esta línea, como venimos tratando de fundamentar en los apartados previos, el “adecuado dominio de este sistema conceptual será la herramienta fundamental del titulado para enfrentarse con éxito a las sucesivas modificaciones del ordenamiento, autogenerando el conocimiento a partir de la realidad formativa de cada momento” y será este dominio del sistema conceptual, basado en esquemas sólidos, institutos jurídicos y principios fundamentales, lo que deba ser la esencia de las lecciones magistrales. Desde esta perspectiva, se propone que el docente proporcione, como señalaba Zornoza Pérez, una “auténtica formación jurídica que permita un conocimiento teórico y práctico del derecho, pero, sobre todo, suministre las claves del razonamiento jurídico, haciendo del estudiante una persona capaz de pensar en derecho”.<sup>56</sup>

#### D. ADAPTACIÓN DEL PROYECTO A LOS MÉTODOS

Señalaba Aristóteles que “lo que distingue al sabio del ignorante es el poder enseñar”.<sup>57</sup> El docente enseña como sabe, lo que no necesariamente implica que sepa qué denominación se atribuye al método que emplea para enseñar. Se aprende de la experiencia. Indudablemente, no toda experiencia es positiva. En ocasiones se preparan actividades que, llevadas a la práctica, no resultan tan motivadoras para el estudiante como se pensaba. O pueden llevar demasiado tiempo hasta que el alumno comprende el uso de determinada aplicación o resultar inabarcable la

<sup>56</sup> ZORNOZA PÉREZ, J., “La autonomía didáctica del Derecho Financiero y los problemas de su enseñanza en los Planes de Estudio en España”, texto que se corresponde con el año 1996 (veintisiete años nos separan de aquel informe, referido a un informe de 1969, *vid.* p. 41), si bien, se ha localizado publicado en *Revista de Derecho Fiscal*, nro. 4/2008, Universidad Externado, p. 39. Disponible en: <<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/fiscal/article/view/2713>>.

<sup>57</sup> ARISTÓTELES, *Metafísica*, Libro dot, disponible en pdf en <<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/mfis.pdf>>, p. 3.

complejidad de su evaluación ante el número de estudiantes matriculados. En tales casos, hay que revisar el método, observar dónde se puede mejorar y rehacer el planteamiento.

No toda metodología es útil a toda asignatura, ni tan siquiera es razonable emplear el mismo método docente en todas las subdivisiones que de una materia pueden hacerse. La combinación de métodos es esencial para alcanzar un aprendizaje óptimo. Se ha de precisar una meta estrategia de aprendizaje y, tomando esto como línea a seguir, plantear cada metodología útil a los diferentes momentos por los que transcurre el curso. La cuestión es mantener la meta estrategia pese al empleo de diversas metodologías docentes. Esto es, habiendo establecido el enfoque en Institutos y principios tributarios tanto del orden nacional como internacional, diseñar cada ítem a impartir y a evaluar de modo que sean estos elementos especialmente valorados. En esta línea González Ramos manifestaba, refiriéndose a los planes de estudio de las universidades mexicanas, la falta de modelo pedagógico que sustentara los planes de estudio, que quedaban articulados en función de objetivos y competencias. Defiende la autora, con la que coincidimos, que se “requieren nuevas formas de enseñanza en las que el estudiante, como un todo cognitivo, es guiado por profesores facilitadores del conocimiento a partir de un modelo pedagógico por competencias, que den paso a un rol más activo del estudiante”.<sup>58</sup>

La clase magistral no ha de desaparecer, conforme a nuestro criterio, de entre los métodos docentes. Como indicaba Santiago Ylarri, la crítica que se vierte sobre este método de enseñanza tiene más relación con la monotonía de algunos docentes que con la falta de virtualidad de la explicación oral.<sup>59</sup> La clase magistral, también denominada expositiva, sigue siendo útil, de hecho, consideramos que existen aspectos que han de ser explicados necesariamente de este modo en nuestra disciplina. No pueden dejarse los Institutos básicos al albur del aprendizaje autónomo

<sup>58</sup> GONZÁLEZ RAMOS, R. G., “Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 30, 2017, p. 129.

<sup>59</sup> SANTIAGO YLARRI, J., “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 20, 2012, pp. 139 y ss.

del estudiante, del mismo modo que los valores y principios fundamentales deben ser mostrados por el profesor de forma previa a que el alumno trabaje sobre aquellos. No obstante, la actual clase magistral no ha de ser el equivalente a una presentación de 45 o 90 minutos como ponencia invitada en un congreso. El alumno no es experto en la materia, aunque haya preparado su clase con la lectura previa de los materiales recomendados. Si se pretende incentivar el autoaprendizaje, el alumnado debe poder participar, incluso en las clases magistrales. El docente debe permitir al alumno preguntar, proponer y responder cuando sea el docente quien cuestiona el entendimiento. Bien es sabido que, si la clase es de 90 minutos, la tarea debe dividirse en partes por cuestiones obvias relacionadas con la capacidad de atención. Puede plantearse una lección magistral de 45 minutos, siempre con conceptos abiertos al pensamiento del alumno y, posteriormente, iniciar un debate orientado hacia el despertar del razonamiento crítico.

Para fomentar la participación del estudiante la denominada técnica de la pregunta resulta un elemento auxiliar y polivalente para acompañar a la exposición en clase. Esta técnica de la pregunta responde a dos misiones. De un lado motivar, despertando el interés del discente y su atención. De otro lado estimula el razonamiento jurídico del alumno pues lo lleva a la necesaria reflexión previa a la resolución de los problemas. Recuérdese que es el pensamiento crítico del estudiante lo que se propone despertar y que el cuestionamiento es el método científico básico para plantear la hipótesis que inicia la investigación. Además, la pregunta sirve a la puesta en práctica de importantes competencias transversales, como es la expresión oral y la formulación de respuestas adaptadas al lenguaje técnico. Asimismo, al docente la pregunta le sirve para verificar el nivel de aprehensión de los alumnos de la materia explicada. Como señala Medina Alcoz, "La mayéutica es el instrumento definitivo de la dogmática".<sup>60</sup>

A la hora de plantear actividades, en esa búsqueda del aprendizaje activo, es de gran importancia el diseño de la tarea en función de las

<sup>60</sup> Sobre el empleo de la técnica de la pregunta, seguimos a MEDINA ALCOZ, M., *Preparación, participación y motivación: tres técnicas básicas para la enseñanza aprendizaje del Derecho en el Grado*, 2011, disponible en <<http://hdl.handle.net/10115/5809>>.

competencias y habilidades que se pretendan desarrollar con su realización y evaluación. Siguiendo a Abdelnour, se considera que la enseñanza del Derecho debe alejarse de los elementos memorísticos y mecanicistas, alcanzando un modelo de tareas, propias de la enseñanza activa, centrada en el estudiante, que le permita adquirir las habilidades para desenvolverse de forma competente en el ejercicio profesional futuro.<sup>61</sup>

Defendemos la importancia de la docencia en la universidad, elemento indispensable para la transmisión de conocimientos y la formación de los futuros profesionales y asumimos la misión del profesorado no como mero comunicador de saberes sino como incentivador del razonamiento crítico y fundado. Ello exige de una evaluación a través de actividades que, lejos de ser mecánicas, exijan la resolución de casos, la lectura de prensa, la interpretación del problema y la búsqueda de solución. A través del conocimiento de los institutos y la interiorización de los principios, el alumno podrá, en el futuro, desenvolverse con el sistema de fuentes desarrollando una conciencia jurídica crítica.

## V. BIBLIOGRAFÍA

ABDELNOUR GRANADOS, R. M., “Enseñar a aprender Derecho”, en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, 2014.

AGUADO I CUDOLÀ, V., “Libertad de cátedra, organización y planificación docente en la prestación del servicio público de enseñanza universitaria: el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista de Educación y Derecho*, nro. 2/2010.

ARISTÓTELES, *Metafísica*, Librodot, disponible en pdf en <<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/mfis.pdf>>.

– *Moral a Eudemo*, disponible en pdf en: <<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/MoreAristo.pdf>>.

BAHÍA ALMANSA, B., “La calidad de la enseñanza universitaria y su aplicación al Derecho Financiero”, en *I Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario. Jaime García Añoveros. Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, nro. 11/2002.

BETTI, E., *Interpretazione della legge e degli atti giuridici*, Milán, 1949.

<sup>61</sup> ABDELNOUR GRANADOS, R. M., “Enseñar a aprender Derecho”, en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, 2014.

- BOBBIO, N., *Scienza del diritto e analisi del linguaggio*, cit. por ALCHOURRÓN, C. y E. BULYGIN, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas*, Buenos Aires, Astrea, 2002.
- BUENAGA CEBALLOS, O., *Metodología del razonamiento jurídico práctico*, Madrid, Dykinson, 2016.
- CAZORLA PRIETO, L. M., *Derecho Financiero y Tributario. Parte general*, 20ª ed., Navarra, Aranzadi, 2020.
- CHICO DE LA CÁMARA, P., *Manual práctico de fiscalidad. Parte general*, 1ª ed., Madrid, CEF, 2019.
- CUBO MAYO, A., "El Derecho como ciencia hermenéutica: La dimensión jurídica de la acción humana", en *Anuario de Derecho de la Universidad de Extremadura*, nro. 35/2019.
- CUESTA CAMBRA, U., "La Universidad al servicio del progreso humano", en *Misión de la Universidad en nuestros días: un enfoque interdisciplinario. Libro Homenaje al profesor Luis Gutiérrez Espada*, Madrid, Campgrafic y Universidad Complutense de Madrid, 2018.
- DEL MASTRO PUCCIO, F., "Contradicciones entre lo declarado, lo enseñado y lo vivido en la enseñanza del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 36, 2020.
- DELGADO, C., "El texto no se discute, se interpreta, dos modelos hermenéuticos: Platón y Filón de Alejandría", en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, UCM, 2016.
- FERNÁNDEZ VIVAS, Y., "La delimitación de la libertad de cátedra ante la nueva realidad universitaria", en *Revista Rueda*, nro. 4/2019.
- GARCÍA CALVENTE, Y. y E. GARCÍA LUQUE, "El Derecho Financiero y Tributario y la responsabilidad social de la empresa", en VV. AA., *Estudios Jurídicos en memoria de Don César Albiñana García-Quintana*, Madrid, IEF, 2008, vol. III.
- GIULIANI, A., "¿Ciencia o técnica del Derecho?", en *Anuario de Filosofía del Derecho*, nro. 3/1955.
- GONZÁLEZ RAMOS, R. G., "Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 30, 2017.
- GROSPE OVIEDO, J. T., "Los retos de la docencia universitaria en Derecho Financiero y Tributario", en *I Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario. Jaime García Añooveros. Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, nro. 11/2002.

- HERRERA MOLINA, P. M., “Creatividad en la investigación jurídica: un modelo aplicado al Derecho Financiero y Tributario”, en *Impuestos*, nro. 13/2006.
- *Metodología del Derecho Financiero y Tributario*, Docs. IEF, nro. 26/2003.
- HERRERA MOLINA, P. M. y M. VARGAS GÓMEZ-URRUTIA, “¿Qué podemos aprender de Edith Stein sobre la investigación y la enseñanza del Derecho?”, en *Diario La Ley*, nro. 7931/2012.
- Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM. Autor desconocido, “El derecho como ciencia práctica”, 2013, disponible en <<http://biblio.juridicas.unam.mx>>
- KAUFMANN, A., “Entre iusnaturalismo y positivismo, hacia una hermenéutica jurídica”, en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nro. 50/2016.
- LUCAS DURÁN, M., “El panorama actual de la coordinación tributaria entre los distintos entes territoriales”, en *Quincena Fiscal*, nro. 5/2014.
- MARTÍN QUERALT, J., C. LOZANO SERRANO, J. M. TEJERIZO LÓPEZ y G. CASADO OLLERO, G., *Curso de Derecho Financiero y Tributario*, 27ª ed., Madrid, Tecnos, 2016.
- MEDINA ALCOZ, M., *Preparación, participación y motivación: tres técnicas básicas para la enseñanza aprendizaje del Derecho en el Grado*, 2011, disponible en <<http://hdl.handle.net/10115/5809>>.
- ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la universidad*, 1930; publicado por S. Fortuño Llorens, Madrid, Cátedra Anaya, 2015.
- PATÓN GARCÍA, G., “Consideraciones acerca de la justicia financiera en los albores del siglo XXI”, en VV. AA., *Estudios Jurídicos en memoria de Don César Albiñana García-Quintana*, Madrid, IEF, 2008, vol. III.
- PÉREZ ROLLO, F., *Derecho Financiero y Tributario. Parte general*, 23ª ed., Navarra, Aranzadi, 2013.
- RODRÍGUEZ BEREIJO, A., “El sistema tributario en la Constitución”, en *Revista Española de Derecho Constitucional*, nro. 36/1992.
- SAINZ DE BUJANDA, F., *Hacienda y Derecho*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1955, vol. I.
- *Hacienda y Derecho*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1975, vol. VI.
- SANTIAGO YLARRI, J., “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 20, 2012.
- SANTOS, J. A., “Sergio Cotta y la filosofía del derecho española”, en *Persona y Derecho*, nro. 57/2007.

- SOLER ROCH, M. T., "Reflexiones sobre la evolución del concepto Derecho Financiero", en *I Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario. Jaime García Añoveros. Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, nro. 11/2002.
- TENA PIAZUELO, I., "La misión de la Universidad, vista desde una facultad de Derecho", en *Diario la Ley*, nro. 9392/2019.
- TOMÁS Y VALIENTE, F., "Algunas reflexiones sobre la Universidad, la historia y el Estado" (Lección inaugural curso 1993-1994, Universidad Autónoma de Madrid), en *Encuentros Multidisciplinares*, nro. 64/2020.
- ZORNOZA PÉREZ, J., "La autonomía didáctica del Derecho Financiero y los problemas de su enseñanza en los Planes de Estudio en España", texto de 1996, localizado en *Revista de Derecho Fiscal*, nro. 4/2008, Universidad Externado.

Fecha de recepción: 9-8-2022.  
Fecha de aceptación: 21-9-2022.



# Experiencias prácticas



## El aprendizaje significativo. Una propuesta didáctica para la enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Tucumán

CATALINA MARÍA DE LA TORRE LASTRA\*

### RESUMEN

La tarea de enseñar derecho es compleja. Históricamente se la asocia a clases magistrales, basadas en una enseñanza enciclopédica que privilegia el aprendizaje memorístico, herencia de la universidad europea continental propia de la Edad Media. En este contexto, plantear procesos de enseñanza que, por un lado, sean disruptivos y que, por otro lado, aspiren a un aprendizaje significativo de los estudiantes es todo un desafío.

A continuación, se comparte la experiencia vivida como docente de Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional de Tucumán. Una experiencia que busca romper con la enseñanza tradicionalmente concebida para abrirse a la práctica social del currículo a partir de la noción de *pulgarcitas*, de la existencia de múltiples recursos didácticos que aspiran a promover su deseo de aprender y de abordar los contenidos en un entorno que favorezca el aprendizaje significativo y, con él, la adquisición de ciertas destrezas y competencias fundamentales para el ejercicio del litigio, la magistratura y la consultoría, entre muchos otros roles que hoy día desarrollan los abogados.

\* Abogada y socióloga (UBA). Doctoranda en derecho (UNT). Estudiante de Especialización en docencia universitaria (UTN). Docente de las materias Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía y Teoría del Estado (Universidad Nacional de Tucumán). catalinadelatorre@hotmail.com.

## PALABRAS CLAVE

Educación disruptiva - Enseñanza del derecho - Aprendizaje significativo.

# Meaningful learning. Didactic proposal in the teaching of law

## ABSTRACT

The task of teaching law is complex. It is historically associated with master classes, based on an encyclopedic teaching that favors rote learning, heritage of the continental European university of the Middle Ages. In this context, proposing a disruptive learning process is quite a challenge. The experience lived as a teacher of Transversal Contents for the Construction of Citizenship of the Law career (National University of Tucumán) is shared below.

An experience that seeks to break with traditionally conceived teaching to open up to the social practice of the curriculum based on the notion of *little thumbs*, the existence of multiple teaching resources that aim to promote their desire to learn and to approach the contents in an environment that favors significant learning and within the acquisition of certain fundamental skills and competencies for the exercise of litigation, the judiciary and consultancy, among other roles that lawyers develop today.

## KEYWORDS

Disruptive education - Teaching of law - Significant learning.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la finalidad de compartir la experiencia del proceso de enseñanza implementada como docente de la materia Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía, del primer año de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán ("facultad"), a la luz

de prácticas disruptivas basadas en la promoción de un aprendizaje significativo y la generación de destrezas y competencias que todo operador del derecho debe portar.

Nuestro trabajo tiene la convicción de que es necesario adaptar, a la vez que generar, ciertas prácticas de enseñanza, como la que se presentará en este trabajo, en un escenario complejo, caracterizado por clases que han sido históricamente magistrales, presenciales, con una población estudiantil diversa atravesada por el desinterés, la inmediatez, la masividad (y, sin embargo, un bajo porcentaje de egreso)<sup>1</sup>, en un contexto de escasos recursos y la necesidad, en definitiva, de una disrupción que favorezca una educación de calidad.

En este sentido, son múltiples los trabajos que advierten sobre esta realidad en muchas de las universidades nacionales e incluso de otros países de la región; autores como Böhmer (2012), Curtis (2007), Montoya Vargas (2008; 2014) o Pérez Perdomo (2008) han abordado la cuestión poniendo en evidencia la adhesión que existe a una tradición latinoamericana que ofrece a los estudiantes una visión enciclopédica del derecho carente en buena medida de una formación basada en la experiencia, en la investigación,<sup>2</sup> en estrategias basadas en la resolución de casos, problemas, o generación de proyectos o que, simplemente, apelen a sostener el interés del estudiante en la propuesta didáctica. Este tema ha sido incluso abordado en diversas jornadas de reflexión y debate, entre ellas las X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho realizadas por el Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.<sup>3</sup>

## II. DESARROLLO

La asignatura Contenidos Transversales para la Construcción de Ciudadanía (en adelante, *Contenidos transversales*) es un espacio curricular

<sup>1</sup> En ese sentido ver último informe elaborado por la CONEAU. Año 2020 <<https://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/IF-2020-89100558-APN-DAC-CONEAU.pdf>>.

<sup>2</sup> MONTAYA VARGAS, Juny, "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, año 12, nro. 3, pp. 177-179.

<sup>3</sup> <<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2020-memorias-de-ponencias-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf>>.

que se dicta en el primer año de la carrera. Tiene una carga horaria semanal de 4 horas reloj y el régimen de cursado es cuatrimestral. *Contenidos transversales* se ubica en el campo de la Formación General e Interdisciplinaria del nuevo Plan de Estudios de la facultad y nace en el año 2018,<sup>4</sup> a partir de la detección de ciertas áreas de vacancia en la formación jurídica, muchas de ellas comunes a las facultades de derecho en general.

Tal como se indica en el nuevo Plan de Estudios:

Como resultado del proceso de reflexión sobre el plan de estudios y las prácticas de enseñanza del Derecho, se fueron detectando ciertas áreas de vacancia en la formación jurídica, muchas de ellas comunes a las facultades de derecho en general. Estas vacancias se relacionan con un modelo de enseñanza al que le subyace la idea de que transmitir todo el Derecho es posible, basándose en la enseñanza enciclopédica de categorías jurídicas de las materias de los Códigos, privilegiando el aprendizaje memorístico, utilizando la exégesis como método de interpretación prioritario y la clase expositiva como método de enseñanza casi exclusivo.<sup>5</sup>

Este escenario hace necesario, en palabras de Martín Bohmer, “poner en cuestión la clase magistral excluyente, el conocimiento memorista de la ley, o de la ley comentada, o del tratado que ordena la ley y la jurisprudencia, o del manual que simplifica el tratado o de los apuntes que banalizan al manual”.<sup>6</sup>

Desde su invención por parte de los griegos, pasando por la propagación de la escritura a partir del Renacimiento, hasta hoy, la pedagogía ha cambiado por completo. En la actualidad, podemos decir que está profundamente interpelada por las nuevas tecnologías y sobre todo por nuestros destinatarios, las *pulgarcitas*,<sup>7</sup> una generación que bien puede

<sup>4</sup> Resolución 1337 del 6-12-2018 del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tucumán, disponible en <<https://www.derecho.unt.edu.ar/contenido.php?tipo=planesdeestudio>>.

<sup>5</sup> Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, año 2018.

<sup>6</sup> BÖHMER, Martín, “Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino”, en *Revista Pensar en Derecho*, 2012; <<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/ensayo-sobre-la-necesidad-de-consistencia-pedagogica-en-el-derecho-argentino.pdf>>.

<sup>7</sup> SERRÉS, Michel, *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

asimilarse a lo que muchos autores llaman *nativos digitales*,<sup>8</sup> pero que no concluye ni se define únicamente por el concepto de digitalización. Michel Serrés llama *pulgarcitas* a una generación cuyo pulgar se constituye como el portal a un nuevo mundo actual, caracterizado por la heterogeneidad, la multiculturalidad, la instantaneidad y el increíble universo de conocimiento que porta Internet, pero también es una generación cuya esperanza de vida es bastante mayor a las generaciones que la precedieron, que no se ha visto atravesada por guerras mundiales, que vive en medianas y grandes ciudades, que decide no tener hijos o pospone dicha decisión hasta edades que pueden incluso pasar la mitad de la vida, que probablemente ha visto por primera vez un animal de granja a través de Internet y así podríamos listar un sinnúmero de cuestiones. Esta generación de *pulgarcitas* son ahora nuestros estudiantes, vaya desafío, y ello porque media una importante brecha generacional entre docentes y estudiantes que tal como se ha dicho impacta en la forma de percibir y experimentar el mundo. Un ejemplo característico de este impacto es el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Hace 30 años no estaba universalizado el uso de Internet, el acceso a la información se daba principalmente a través de textos escritos en papel. Hoy día, lo que sobra es información alojada en la World Wide Web (www) que, además, está a un clic de distancia. Si en el pasado el docente se posicionaba frente a sus estudiantes en una clase magistral para transmitir el contenido de un texto que únicamente constaba en el libro, en la actualidad enfrenta por lo menos dos desafíos. Por un lado, ser consciente de que el contenido de dicho texto, incluso trabajos e interpretaciones sobre él probablemente circulen ampliamente en Internet y, por otro lado, abordar el contenido de dicho texto desde una perspectiva que garantice el interés del estudiante en la propuesta del docente, en un mundo que se caracteriza por la inmediatez, la hiperconexión y el constante flujo de conocimientos.

En ese sentido, somos conscientes como cátedra de que nuestros destinatarios se manejan cómodamente en este universo atravesado por la virtualidad, la hiperconexión, los videojuegos, la inmediatez, los flujos constantes de conocimiento, y una gran y variada estimulación; un

<sup>8</sup> MESA RADA, Diego Javier, "Nativos digitales: el reto de enseñar Derecho en la actualidad", en *Revista Academia*, año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2014, pp. 165-187.

espacio muy diferente del que están acostumbrados muchos de los docentes actuales aun cuando puedan considerarse *inmigrantes digitales* (aquellos que no nacimos en el mundo digital, pero que en algún momento más avanzado de nuestras vidas adoptamos muchos o la mayoría de los aspectos de las nuevas tecnologías).<sup>9</sup> Serrés bien señalaba la enorme estimulación de las nuevas generaciones: “Afiches de publicidad, carteles en las rutas, flechas en calles y avenidas, horarios en las estaciones, Power-Point en los anfiteatros, revistas y diarios...”<sup>10</sup> y hoy día se suman videollamadas en tiempo real, *big data*, geolocalizaciones y transacciones comerciales a través del teléfono móvil, solo por nombrar algunas; es decir, las *pulgarcitas* conocen, escriben, construyen sus vínculos, acceden al mundo de un modo diferente, tienen una estimulación y una relación inmediata con el conocimiento y con la información. Así, una gran parte de nuestros destinatarios, por no decir la mayoría de ellos, “aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todo ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual”.<sup>11</sup> Por lo que, entonces, el contenido audiovisual que al que nos acostumbra el mundo, solo por poner un ejemplo, constituye un muy buen elemento que, sin duda, debe estar presente en toda propuesta didáctica. El proceso de enseñanza no puede seguir arraigado en prácticas surgidas de un mundo en blanco y negro, de fotocopias, anillados, pizarrones a tiza y hojas de calcar.

Así es que nuestra materia surge como consecuencia de “... la búsqueda de incorporar a la enseñanza del derecho, desde su fase inicial, contenidos asociados a una comprensión del fenómeno jurídico que incorpore la complejidad y dinamismo de la realidad socio-política actual”.<sup>12</sup> Ello desde la teoría del Estado, los estudios de género, los Derechos Humanos (DD. HH.) y la función judicial en el control de constitucionalidad, pensando en la necesidad de incorporar en los estudios de grado destrezas y competencias para el litigio y la magistratura con un fuerte componente en

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 41-42.

<sup>11</sup> PISCITELLI, Alejandro, “Docentes de nativos digitales”, en MESA RADA, Diego Javier, op. cit.

<sup>12</sup> Programa Contenidos transversales, op. cit.

la energía y planificación sobre *cómo* enseñar, potenciando al máximo las capacidades y el alto conocimiento, además de diverso, que portan los estudiantes —*presunción de competencia*—<sup>13</sup> como parte de una trama que apele a rasgos de contundencia y trasgresión.<sup>14</sup>

La idea transversal, fundante de nuestra materia era, es hacer una diferencia pedagógica, actualizar prácticas docentes, lograr que los estudiantes adquieran los contenidos de la materia a través de prácticas educativas no usuales en el dictado de clases, por lo menos de nuestra facultad.<sup>15</sup> Estos métodos se orientan hacia una “arquitectura de la enseñanza”,<sup>16</sup> propia de un *panal cognitivo*:

El panal es una estructura formada por celdillas de cera, que comparten paredes en común, que como metáfora da cuenta de una forma de construcción organizada, pero donde el orden proviene de un desorden en el que se multiplican vuelos de diferente índole. De eso se trata, de ayudar a volar de manera personal, pero aportar a un panal en el que la cognición de construcción de conocimiento colaborativo y colectivo fluya con porosidades, a través de paredes flexibles y con cierta guía experta que pueda direccionar.<sup>17</sup>

Esta arquitectura de enseñanza también apunta a la profundización de los procesos subjetivos e intersubjetivos de los estudiantes, favoreciendo el ejercicio de la argumentación, de la reflexión crítica a través de los debates, explorando, trabajando sobre la experiencia y sus percepciones, a fin de arribar a consensos sobre ciertos temas, limitando el abordaje teórico a lo mínimo indispensable procurando, como se dijo, la reflexión, primero individual y luego colectiva, promoviendo la circulación de interpretaciones y resignificaciones, bogando por un mayor compromiso

<sup>13</sup> SERRÉS, op. cit.

<sup>14</sup> PEROSI, Verónica, “La pedagogía de la coherencia. Reconstrucciones interpretativas de la enseñanza de Edith Litwin”, en *Revista del IICE [S.l.]*, nro. 37, pp. 91-100; <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3452>>.

<sup>15</sup> En ese sentido ver discurso del 20-4-2022 sobre balance de gestión 2014-2022, autoridades de la Facultad de Derecho y Cs. Sociales, UNT <<https://www.derecho.unt.edu.ar/contenido.php?id=1037&tipo=noticia>> (Consulta: 11-7-2022).

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> LION, Carina y Verónica PEROSI, “Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias”, en *Revista telecolaborativa internacional e-ducadores del mundo*, edición nro. 2, 2018.

de los estudiantes como protagonistas del trayecto y con nosotros los docentes, como guías catalizadoras de este proceso reflexivo y cognitivo.

Así, entonces, como propuesta didáctica concreta implementamos las clases comenzando con las intuiciones y saberes previos que portan los estudiantes en su arribo a la enseñanza universitaria (este último concepto entendido como la estructura cognitiva ya presente en ellos, como el conjunto de conceptos e ideas que tienen de un tema y cómo organizan los conocimientos),<sup>18</sup> articulando el contenido de las clases presenciales con un entorno virtual, fortaleciendo los vínculos simbólicos e identitarios con el estudio y con la condición de estudiante universitario actual.

Además, intentamos sostener las prácticas educativas sobre formatos que generen el interés del estudiantado. Por ello, incorporamos la participación, reflexión y elaboración colectiva a través de, por ejemplo, escenas de películas que llegan a la mayoría del estudiantado, de un canal de YouTube para transmitir nuestras clases sincrónicas<sup>19</sup> y, como se mencionó, el aula virtual.

Este aula virtual se pensó como una herramienta complementaria a las clases presenciales en las aulas de la facultad,<sup>20</sup> para fortalecer un mayor contacto con los estudiantes y la posibilidad de contar con toda la bibliografía digitalizada, recursos audiovisuales, foros de discusión entre ellos y los docentes, videojuegos, trabajos prácticos, guías de lectura, evaluaciones online, consultas y encuestas sobre nuestro desempeño docente; todo ello con la clara intención de intercambiar significados, emociones, de construir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales, intentando además no caer en el reduccionismo de pensar que a mayor tecnología, mejores resultados educativos.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos", en *Revista Academia*, año 10, nro. 20, Buenos Aires, 2012, pp. 31-49, <[http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf)>.

<sup>19</sup> <<https://www.youtube.com/channel/UCJFoTrV4D6wbuWlnKRYRPhA>>.

<sup>20</sup> Desde la pandemia y la suspensión de clases presenciales, el aula virtual pasó a ocupar un lugar hegemónico.

<sup>21</sup> COBO, Cristóbal, *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Penguin Random House, 2016; <<https://innovacionpendiente.com/>>.

El marco teórico del proceso de enseñanza implementado parte del *aprendizaje significativo*, el cual refiere a una teoría psicológica, cognitiva y constructivista del aprendizaje centrada en el sujeto que aprende. Se encuentra en las antípodas del aprendizaje memorístico o mecánico, el cual se caracteriza por estimular la pasividad del estudiante a partir de la incorporación memorística y repetitiva de conceptos o ideas. El aprendizaje memorístico es herencia de la universidad europea y continental propia de la Edad Media y ha impregnado, en gran medida, la educación superior latinoamericana.<sup>22</sup> En cambio, el aprendizaje significativo –cuyo referente por excelencia ha sido David Ausubel–, con aportes importantes de otras teorías como la de los modelos mentales de Philip Johnson-Laird y la teoría de los Campos conceptuales de Gérard Vergnaud, “pone el énfasis en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación”;<sup>23</sup> es decir, “aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo”<sup>24</sup> y ello de una forma no arbitraria, donde es el mismo sujeto quien construye un nuevo conocimiento a partir de los que ya porta, la influencia de la experiencia emocional y el rol del docente como facilitador, orientador y guía del proceso. En ese sentido, el contenido del aula virtual, como así la existencia misma de dicho espacio, contribuye a generar condiciones propicias que favorecen este proceso por el cual se relacionan nuevos conocimientos o información con la estructura cognitiva de los estudiantes, otorgando a estos un rol activo en la construcción del aprendizaje.

Seguidamente se describe el diseño del aula virtual de la materia, pensado para sostener la continuidad del estudiante en el espacio y su predisposición para aprender (elemento central en el aprendizaje significativo) a partir de material potencialmente significativo. Cada pestaña

<sup>22</sup> PÉREZ PERDOMO, Rogelio, “Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas”, en *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*, nro. 2, 2008, pp. 178-195. <[https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU\\_V15.pdf](https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU_V15.pdf)>.

<sup>23</sup> RODRÍGUEZ PALMERO, María Luz, *La teoría del aprendizaje significativo*, Pamplona, 2004.

<sup>24</sup> *Ibíd.*

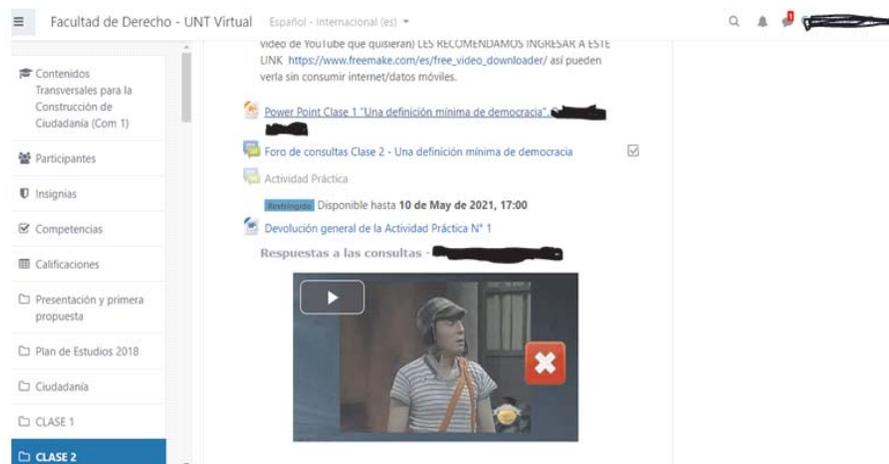
de color corresponde a cada uno de los módulos en que se organiza el espacio curricular. Allí, se accede a la bibliografía respectiva –dividida en la indispensable para las evaluaciones y otras de lectura propuesta como complementaria–, notas periodísticas de interés, videos, fragmentos de películas, series, sopas de letras, crucigramas y otros recursos, como un videojuego creado específicamente para la materia. Al mismo tiempo, ofrecemos una pestaña específica de encuesta, la cual es anónima, con el fin de evaluar nuestro desempeño docente, accesibilidad de la bibliografía, metodología de clases y evaluación, pues entendemos que la opinión de los estudiantes es fundamental para mejorar nuestra tarea docente.

El diseño del aula virtual pretende, como se ha dicho, ser un espacio que invite a los estudiantes a permanecer en el espacio, que genere entusiasmo e interés como forma de potenciar la experiencia educativa. Para ello, usamos muchos colores diferentes y brillantes. También tenemos en cuenta la dificultad que pueden experimentar algunos estudiantes para aprender el uso de nuevas tecnologías como las aulas virtuales y, por tal motivo, tenemos pestañas que enseñan cómo usarla (“instructivo aula virtual” o “preguntas frecuentes”).

### IMAGEN 1



## IMAGEN 2



## IMAGEN 3



A continuación, se presenta una de las actividades pensadas para la primera unidad de la materia “Estado, Derecho y Justicia”, centrada en el estudiante *pulgarcita*. La misma fue planificada a partir del *Manual de enseñanza de Contenidos Transversales*,<sup>25</sup> el cual contribuyó en buena parte

<sup>25</sup> Herramienta didáctica elaborada por la cátedra A de Teoría del Estado de la Universidad Nacional de Tucumán –entre otras instituciones– en el marco de la Convocatoria para el programa de formación en áreas de vacancia de la abogacía (PFAVA) del año 2017. <[http://www.saij.gov.ar/docs-f/ediciones/libros/contenidos-transversales\\_segui.pdf](http://www.saij.gov.ar/docs-f/ediciones/libros/contenidos-transversales_segui.pdf)>.

al origen de la materia *Contenidos Transversales*. En dicho manual, además, se presentan distintas herramientas pedagógicas de gran utilidad para los docentes que se propongan “incorporar a la enseñanza del derecho contenidos transversales asociados a una comprensión del fenómeno jurídico que incorpore la complejidad y dinamismo de la realidad socio-política actual”.<sup>26</sup>

#### A. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

*1 sesión de 120 minutos:*

*Fase 1 (grupal y presencial):* Vemos juntos en el aula una escena de la película “Superman vs. Batman: El origen de la justicia”, de Zack Snyder, 2016.<sup>27</sup>

Compartimos a partir de breves impresiones lo visto en la película y reunidos en grupos de no más de 5 alumnos, respondemos:

- Superman, ¿está supliendo una de las funciones del Estado? ¿Cuál?
- ¿Está sujeto a alguna restricción moral o legal?
- ¿Qué pretende la senadora que haga el Estado? ¿A qué se refiere cuando dice “no debería actuar unilateralmente”?
- ¿Es peligroso para los ciudadanos que coexistan el Estado y Superman? ¿Por qué?

*Tiempo estimado: 30’.*

*Objetivo de la fase:* Favorecer un proceso reflexivo que contemple la participación de todos los integrantes, la aparición de puntos de vista antagónicos y la argumentación. Que los estudiantes manejen los tiempos adecuadamente y lleguen a consensos. Por último, comenzar a promover la construcción progresiva de conocimiento por parte del estudiante.

*Fase 2 (grupal y presencial):* Puesta en común por grupos (como docente, se buscará contraargumentar las posiciones esgrimidas por los estudiantes a los fines de que puedan redefinirlas o consolidarlas).

*Tiempo estimado: 25’.*

*Objetivo de la fase:* Provocar la participación, la argumentación y la expresión oral de los estudiantes. Favorecer la autoestima de los grupos

<sup>26</sup> *Ibíd.*

<sup>27</sup> Fragmento desde 44 min., 58 seg. hasta 47 min., 34 seg.

a partir de la defensa que hagan de sus posiciones. Continuar con el proceso de aprendizaje.

*Fase 3 (individual y virtual):* Luego, de forma individual les pedimos que ingresen al aula virtual, y respondan:

- ¿Cómo resuelves el dilema planteado en la escena de la película “Superman vs. Batman”?

Elige una de estas opciones y fundamenta con base en la bibliografía de la unidad, o bien elabora una opción alternativa:

- Superman debe ser un agente estatal regido en su desempeño por alguno de los poderes Ejecutivo, Legislativo o Judicial, o bien estar regulado por el derecho internacional.
- Debe extinguirse el Estado y ser reemplazado por Superman y quienes él designe para conformar un nuevo poder.
- Superman debe colaborar en algunas áreas del Estado relacionadas con la seguridad interna y externa. El Estado debe ocuparse exclusivamente de los impuestos, la educación, la salud, la cultura, la economía, etc.

*Tiempo estimado:* 35’.

*Objetivo de la fase:* Que los estudiantes trabajen individualmente. Estimularlos a pensar, a manipular textos académicos aun de forma virtual, a realizar asociaciones entre los hechos planteados en la escena de la película y la teoría. Que los estudiantes manejen los tiempos adecuadamente y continúen con el proceso de construcción de conocimiento.

*Fase 4 (grupal y presencial):* Puesta en común de las respuestas.

*Tiempo estimado:* 30’.

*Objetivo de la fase:* Clarificar conceptos y despejar la teoría, establecer su relación con la realidad a partir de las intervenciones de los estudiantes en fases anteriores, que los estudiantes validen el conocimiento que fueron construyendo por sí mismos. Poner de resalto las habilidades y destrezas que deben desplegar los abogados al momento de argumentar, de generar empatía en los demás, de expresarse oralmente, de respetar los tiempos, de convencer al otro o, por el contrario, modificar posiciones

propias. Finalmente, explicar qué se buscó con la implementación de esta actividad y si se cumplió con los objetivos buscados.

El rol como docentes en esta actividad es suplementario. En este sentido, se promueve más bien la construcción colectiva por parte del estudiantado, estimulando la confianza en sí mismos y también en el grupo, manteniendo el orden del procedimiento, aportando autoridad, pero también buen humor, orientando la discusión, guiando, fomentando el debate y el planteo de posiciones novedosas, controlando siempre la comprensión de las consignas, empoderando a los estudiantes, y contribuyendo a generar y mantener un ambiente agradable que invite a participar.

El fundamento de este tipo de actividades es experimentar el currículo como práctica social<sup>28</sup> en un entorno colaborativo. Lograr abordar el centro del currículo, esto es, el aprendizaje cognitivo, a través de recursos didácticos como películas, series, cómics, dibujos animados y, a partir de ellos, abordar conceptos complejos como el Estado, sus características, sus funciones, sus límites, potestades, facultades, composición, relación con las instituciones, los ciudadanos y demás, que hacen a una verdadera teoría del Estado.

En este camino, se logra trabajar conceptos que están presentes en el programa de la materia (y que pueden llegar a ser pesados, abstractos, incluso *aburridos*<sup>29</sup> para muchos estudiantes) de forma más sencilla, sin por ello perder rigurosidad académica. Además se logra trabajar en formas de análisis e interpretación diversas, en formas de generar consensos, de construir colectivamente conceptos/ideas/procesos, de respetar al compañero, de argumentar, de administrar satisfactoriamente el tiempo, y por fin en formas de expresión y comunicación adecuadas, todas ellas competencias y destrezas necesarias para el ejercicio de la profesión, o sea el rol que se ocupe en un futuro, generando además una nueva consecuencia, la inmersión en el borde del currículo, aquella dimensión que apela al aprendizaje significativo a partir de un espacio de libertad, de intercambio entre pares que promueva la emoción, el buen humor,

<sup>28</sup> DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.

<sup>29</sup> En palabras de PISCITELLI, "Nativos Digitales", en MESA RADA, op cit., "Para el nativo digital leer libros es sinónimo de 'muy aburrido'".

el interés y la expectativa por seguir avanzando en nuestra materia, como motor que promueve el deseo por conocer.<sup>30</sup> Motivando a docentes y estudiantado, contribuyendo de ese modo a lograr que la clase sea una experiencia que valga la pena ser vivida,<sup>31</sup> en definitiva, a lograr el éxito de la experiencia educativa.

### III. CONCLUSIÓN

La actividad docente es una tarea poderosa, de las que más satisfacción conlleva, ello se potencia cuando, además, lo que se enseña es la vocación propia, en este caso el Derecho y los caminos para lograr una *justicia justa, así, sobreabundante*.

Aun así, es una tarea compleja, los recursos que se cuentan como docentes de universidad pública son escasos, nuestros destinatarios son *nativos digitales* o *pulgarcitas*, por lo que están acostumbrados a un mundo visual e informativamente exacerbado, atravesado por la inmediatez, el alcance y flujo constante de conocimiento; como si fuera poco, el desinterés de muchos de ellos por las clases tradicionalmente concebidas es evidente; sin dudas, todo ello constituyó un desafío extremo en tiempos de pandemia (indudablemente, ello merece un artículo en sí mismo). Además, la falta inicial de plataformas virtuales y de infraestructura digital en la universidad como también la poca alfabetización tecnológica de los docentes nos colocaron en una encrucijada: cómo honrar el compromiso que tenemos como educadores, sin morir en el intento.

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, las devoluciones que se han ido recibiendo por parte de nuestros destinatarios son enormemente alentadoras. Así, y a modo de indicador de que este camino es positivo,<sup>32</sup> las encuestas de fin de curso (2021) muestran que el 100% de los estudiantes que la completaron estuvo de acuerdo con que al comienzo del cursado se explicaron los objetivos, la metodología y los criterios de evaluación de la materia; el 62% de los estudiantes estuvo de acuerdo

<sup>30</sup> LION y PEROSI, op. cit.

<sup>31</sup> MAGGIO, Mariana, *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.

<sup>32</sup> En la actualidad, y a pesar de su utilidad, no existen investigaciones que midan taxativamente los resultados del proceso de enseñanza implementado en la materia. Esta cuestión, sin dudas, constituye un nuevo desafío para llevar adelante.

con el desempeño docente; el 83% consideró que la bibliografía de la materia era comprensible; el 79,2% consideró que las actividades prácticas propuestas, guías de lectura, presentaciones en power point, foros de consulta resultaron útiles para comprender los temas; y el 91,1% sostuvo que el diseño del aula virtual fue sencillo y se proporcionaron herramientas útiles para su manejo y comprensión. Nada mal para un cuerpo docente que, en el mejor de casos, se percibe *inmigrante digital*.

Profundamente interpelados por el deseo de afrontar con éxito este desafío inmenso, nos lanzamos hacia lo que esperamos sea un salto cualitativo y duradero en nuestra forma de enseñar. En ese sentido, y a partir de la descripción que se hizo de la actividad y del aula virtual, se intentó mostrar parte de nuestro camino en la docencia, el cual pone especial énfasis en dos cuestiones: por un lado, generar las condiciones propias de un aprendizaje significativo (predisposición para aprender y material potencialmente significativo) y, por otro, directamente vinculado a lo anterior, lograr que el proceso evolutivo de construcción de conocimiento sea exitoso. Clases sincrónicas, asincrónicas, presenciales, virtuales, actividades grupales e individuales a partir de recursos didácticos determinados (como el caso de la actividad propuesta), debates en los foros en línea, mensajes privados a través de la plataforma, actividades lúdicas, atención a los detalles sobre cómo presentar la información, sobre cómo diseñar el aula virtual, las evaluaciones o las actividades prácticas se convierten en pequeños grandes desafíos que vamos sorteando en equipo y con alegría. Ello, pues la respuesta de nuestros estudiantes siempre ha sido y sigue siendo con afecto y un profundo reconocimiento a nuestras labores que, a pulmón, intentan marcar una diferencia, reperfilando el rol docente como producto de una relación diferente con el conocimiento y con el modo de abordar el currículo.<sup>33</sup> Se generan espacios disruptivos que aboguen por mejorar las prácticas existentes y también por crear nuevas que contribuyan a un aprendizaje significativo, anhelando inspirar a nuestros colegas docentes de una facultad que, como se mencionó al inicio de este trabajo, se caracteriza por reproducir una forma de enseñar basada en la técnica memorística y la clase expositiva como método de enseñanza casi exclusivo.

<sup>33</sup> COBO, op. cit.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABDALA, Carolina, *Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*, Encuentro Grupo Editor-Brujas-Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, 2007.
- BAS VILIZZIO, Magdalena y Daniela GUERRA BASEDAS, “Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario”, en *Revista Academia*, año 10, nro. 20, Buenos Aires, 2012, pp. 207-217; <[http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf)>.
- BÖHMER, Martín, “Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino”, en *Revista Pensar en Derecho*, 2012; <<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/ensayo-sobre-la-necesidad-de-consistencia-pedagogica-en-el-derecho-argentino.pdf>>.
- CARBAJALES, Juan José, “Centro y borde del currículo en la enseñanza del derecho. Cuando lo cognitivo y lo emotivo se retroalimentan”, en *Ab-Revista de abogacía*, año 2, nro. 3, 2018; <<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ab/article/view/235>>.
- COBO, Cristóbal, *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Montevideo, Penguin Random House, 2016; <<https://innovacionpendiente.com/>>.
- CONEAU, informe, 2020, < <https://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/IF-2020-89100558-APN-DAC-CONEAU.pdf>>.
- COURTIS, Christian, “La educación clínica como práctica transformadora”, en *Enseñanza clínica del derecho: una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, México, Sans Serif Editores, 2007, pp. 9-56; <[https://neiar cadas.files.wordpress.com/2010/09/ensenanza\\_clinica\\_del\\_derecho.pdf](https://neiar cadas.files.wordpress.com/2010/09/ensenanza_clinica_del_derecho.pdf)>.
- DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- Discurso sobre balance de gestión 2014-2022, autoridades de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tucumán, 20-4-2022 [Consulta: 11-7-2022]; <<https://www.derecho.unt.edu.ar/contenido.php?id=1037&tipo=noticia>>.
- LION, Carina y Verónica PEROSI, “Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias”, en *Revista telecolaborativa internacional e-ducadores del mundo*, nro. 2, 2018.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN  
CATALINA MARÍA DE LA TORRE LASTRA

LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

MAGGIO, Mariana, *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós, 2018.

MESA RADA, Diego Javier, "Nativos digitales: el reto de enseñar Derecho en la actualidad", en *Revista Academia*, año 12, nro. 24, Buenos Aires, 2012, pp. 165-187; <[http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/24/nativos-digitales.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/24/nativos-digitales.pdf)>.

MONTOYA VARGAS, Juny, "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, año 12, nro 3, 2014, pp. 177-179; <<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137861/Montoya%20-%20El%20estado%20actual%20de%20la%20reforma%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20jur%C3%ADdica%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina:%20una%20valoraci...pdf?sequence=1>>.

– "La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de los Andes", en *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*, nro. 2, 2008, pp. 63-90; <[https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU\\_V15.pdf](https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU_V15.pdf)>.

PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos", en *Revista Academia*, año 10, nro. 20, Buenos Aires, 2012, pp. 31-49; <[http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf)>.

PÉREZ PERDOMO, Rogelio, "Innovación en la educación jurídica en la Universidad Metropolitana de Caracas", en *Derecho y Democracia: Cuadernos unimetanos*, nro. 2, 2008, pp. 178-195; <[https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU\\_V15.pdf](https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/10/CU_V15.pdf)>.

PEROSI, Verónica, "La pedagogía de la coherencia. Reconstrucciones interpretativas de la enseñanza de Edith Litwin", en *Revista del IICE [S.l.]*, vol. 1, nro. 37, pp. 91-100; <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3452>>.

RODRÍGUEZ PALMERO, María Luz, "La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird", en *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, España, Octaedro, 2008, pp. 46-88; <[https://www.academia.edu/6569770/LA\\_TEOR%C3%8DA\\_DEL\\_APRENDIZAJE\\_SIGNIFICATIVO#:~:text=El%20aprendizaje%20significativo%20es%20el,y%20sustantiva%20o%20no%20literal](https://www.academia.edu/6569770/LA_TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO#:~:text=El%20aprendizaje%20significativo%20es%20el,y%20sustantiva%20o%20no%20literal)>.

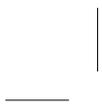
RODRÍGUEZ PALMERO, María Luz, “La teoría del aprendizaje significativo”, en *La Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, España, Octaedro, 2008, pp. 7-46.

SERRÉS, Michel, *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, *Memorias de Ponencias*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2020; <<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2020-memorias-de-ponencias-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf>>.

Fecha de recepción: 20-5-2022.

Fecha de aceptación: 22-9-2022.



## Formación jurídica y TIC en la Facultad de Derecho (UBA) en la pandemia y la postpandemia

PAULA EUGENIA PORZIO\*, LEANDRO FABIAN ARMENTO\*\*  
y JULIETA BAMONDI\*\*\*

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad exponer los resultados que se obtuvieron sobre encuestas efectuadas a alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, a raíz de la pandemia de COVID-19 declarada en el año 2020 y su persistencia en el año 2021, como así también una medición efectuada *a posteriori* de la vuelta a la presencialidad. La investigación del fenómeno provocado por la pandemia de COVID-19 arrojó una tendencia respecto de las preferencias de los alumnos en cuanto a la modalidad en la que se dictan las clases en la Facultad de Derecho, en estrecha relación con su formación jurídica, que nos resulta interesante incorporar en las conclusiones del presente trabajo. Asimismo, nuestra investigación pretende ser el disparador de nuevas líneas de investigación que desarrollen una incursión en temas que consideramos relevantes en nuestras conclusiones.

### PALABRAS CLAVE

Educación - Universidad - Tecnología - TIC - Clases virtuales - COVID-19 - Conectividad - Derecho.

\* Abogada, diploma de honor UBA. Profesora Adjunta de la materia Práctica Profesional de la Facultad de Derecho de la UBA. Investigadora directora proyecto DECyT.

\*\* Abogado, ayudante en la materia Práctica Profesional de la Facultad de Derecho de la UBA. Investigador proyecto DECyT.

\*\*\* Abogada, diploma de honor UBA. Ayudante de la materia Contratos Civiles y Comerciales de la Facultad de Derecho de la UBA. Investigadora proyecto DECyT.

## Legal training and TIC in the Law School (UBA) in the pandemic and post-pandemic

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the results obtained from surveys carried out among students of the School of Law of the University of Buenos Aires, as a result of the COVID-19 pandemic declared in 2020 and continued in 2021, as well as an assessment carried out after the return to in-person classes. The research of the phenomenon caused by the COVID-19 pandemic revealed a trend regarding the preferences of students in terms of the way in which classes are taught at the School of Law, closely related to their legal training, which we find interesting to incorporate in the conclusions of this paper. Likewise, our research aims to trigger new lines of research to address certain topics that we consider relevant in our conclusions.

### KEYWORDS

Education - University - Technology - TICs - Online classes - COVID-19 - Connectivity - Law.

### I. METODOLOGÍA EMPLEADA

El presente trabajo se nutre de fuentes teóricas y los resultados obtenidos de encuestas realizadas en pequeñas muestras de la población estudiantil.<sup>1</sup> Se buscó explorar los efectos de la aplicación masiva de las TIC con motivo de la pandemia del COVID-19, y la inercia *a posteriori* de la aplicación de esta modalidad con la vuelta a la presencialidad. En tal investigación, entendemos que es clave describir la tecnología empleada para impartir las clases<sup>2</sup> y cómo fue receptada por los alumnos

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en los resultados del proyecto DECyT DCT2027, titulado “El impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación en la Práctica Profesional del Abogado”. Se puede consultar en <[http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv\\_proyectos\\_vigentes\\_decyt\\_2020\\_porzio.php](http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_proyectos_vigentes_decyt_2020_porzio.php)>.

<sup>2</sup> YUNI, José Alberto y Claudio Ariel URBANO, *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*, Córdoba, Brujas, 2006, pp. 79-80.

participantes. Para ello, hemos utilizado técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa flexibles,<sup>3</sup> refiriendo encuestas a los alumnos que cursan el último año de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA. En otras palabras, se indaga sobre qué tecnología se emplea para brindar conocimientos en las aulas y explorar cuáles son sus preferencias.

## II. MUESTRA COLECTADA

Nuestro grupo de investigación ha recopilado datos mediante el mecanismo de encuesta a grupos pequeños, utilizando preguntas abiertas y cerradas.

Se conformaron dos grupos de encuestados: uno de 65 estudiantes del último año de la carrera de Derecho en una primera encuesta y una población de 60 alumnos en una segunda encuesta.

Se eligió una muestra de estudiantes integrantes de 4 comisiones distintas que cursan la materia práctica profesional, en la medida que esta materia recepta aspectos teóricos con una práctica profesional específica del Derecho, lo que conforma parte del Servicio del Patrocinio Jurídico Gratuito de la UBA.

Asimismo, se eligió hacer la muestra en un horario intermedio de cursada que va de las 14 h a las 18 h, a fin de evitar informaciones de ambos extremos horarios, la mañana y el turno noche, buscando una

“...el objetivo es explorar un fenómeno sobre el cual no se conoce demasiado. En estos estudios no están identificadas las variables relacionadas con ese fenómeno. Esta investigación es característica de los momentos iniciales en el conocimiento de un tema determinado. En este tipo de investigación se pueden combinar distintos tipos de abordajes metodológicos, de datos, de fuentes y se puede trabajar tanto con estadísticas como con otros materiales cualitativos”.

<sup>3</sup> MENDIZÁBAL, Nora, *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*, en VASILACHIS DE GIADINO, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006, p. 67. “El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos, y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (...) por lo tanto la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación”.

población más homogénea, que pudiera tener características de ambos extremos. Por ejemplo, alumnos que comienzan a cursar por la mañana y terminan de cursar a las primeras horas de la tarde, y otros que comienzan a mitad de la tarde para finalizar en el turno noche. Los presupuestos de investigación se centraron en las siguientes dimensiones:

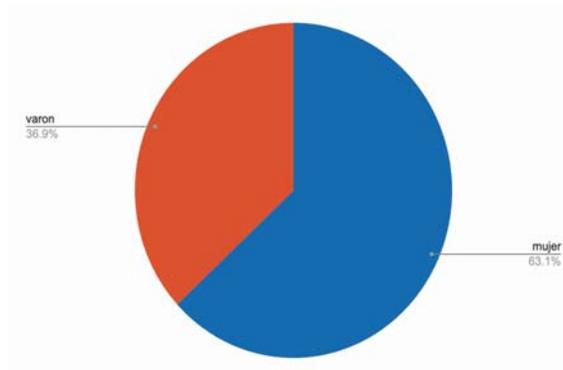
1. La relevancia de las clases en plataformas virtuales en la enseñanza del Derecho.
2. El trabajo en las aulas y la evaluación en el sistema virtual.
3. La tecnología para acceder a las clases.

A su vez, estas dimensiones fueron integradas en la primera encuesta por 19 ítems, y en la segunda encuesta, por 18 ítems. Estos ítems fueron definidos en preguntas cerradas y preguntas abiertas en la búsqueda de información sobre preferencias.

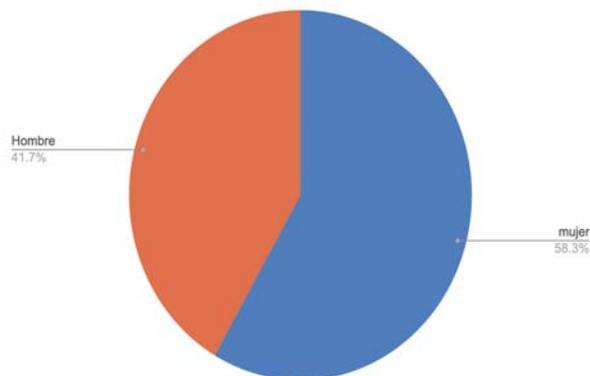
La primera encuesta se realizó durante el mes de octubre del 2021, y se obtuvieron 65 respuestas. Con la vuelta a la presencialidad durante el año 2022, se volvió a encuestar a los alumnos, también del último año de la carrera, de igual turno horario y en una proporción de similares características, a fin de advertir qué consecuencias se habrían producido entre ambos ciclos.

La segunda encuesta se dispuso en el mes de septiembre del 2022. En este último caso, se recogió también un resultado de un total de 60 encuestados dando una tendencia sobre las preferencias estudiantiles, de ambas pequeñas muestras, que serán exhibidas comparativamente. Las muestras colectadas refieren los siguientes datos de la población encuestada:

a) Primera encuesta:



b) Segunda encuesta:



Se puede colegir de ambos gráficos que la población femenina es mayoritaria en ambas encuestas, más del 50 %, lo que demarca una tendencia ya recepcionada por el censo del año 2011 efectuado en la UBA, donde se explicitó que “la distribución de los estudiantes de grado de la UBA por sexo da cuenta de una mayor presencia del sexo femenino, con el 60,9 % de estudiantes mujeres”.<sup>4</sup>

En cuanto a las edades de los encuestados que predominan en ambas encuestas, el segmento de mayor presencia es el que contempla una edad superior a los 20 años hasta los 25 años. Dicha tendencia ya estaba presente en el censo del 2011, donde el 52,3 % de los estudiantes en las unidades académicas tiene menos de 25 años. Los números que arrojan las preferencias no serán considerados probabilísticos, sino exploratorios y disparadores para investigaciones futuras.

### III. DIMENSIONES EN ANÁLISIS

#### A.1. LA RELEVANCIA DE LAS CLASES EN PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La pandemia del COVID-19 provocó el pase intempestivo del dictado de clases de forma presencial a la forma virtual. Ello acarrea un nuevo fenómeno objeto de estudio, que consideramos no debe pasar

<sup>4</sup> <<https://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>>, p. 35 [Consulta: 28-9-2022].

desapercibido para nuestra investigación, respecto de la modalidad en la que se dictaron las clases en la Facultad de Derecho y cómo fue el retorno a la presencialidad. Nos resulta relevante incorporar estos datos en las conclusiones del presente trabajo.

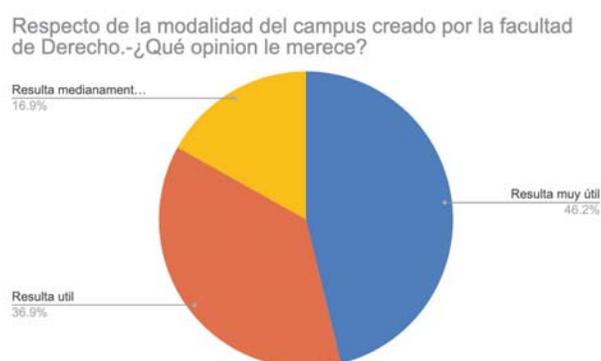
Un trabajo realizado en el ámbito del CONICET por García de Fanelli *et al.* nos revela que “El cambio imprevisto a la enseñanza online, en la vasta mayoría de las universidades argentinas, cuenta con un antecedente que lo diferencia de otros países de la región. Si bien desde el inicio del siglo XXI, la educación virtual universitaria comenzó a expandirse de manera notable, con algunas universidades muy destacadas en estos desarrollos, en el año 2017 el sistema universitario en su conjunto acordó un marco legal para asegurar condiciones institucionales de calidad para el desarrollo de esta modalidad”.<sup>5</sup>

La Facultad de Derecho construyó un campus de trabajo entre docentes y alumnos, cuya utilización masiva operó durante la pandemia.

De los encuestados se puede advertir que un 46,2 % entiende que el campus virtual es muy útil, a un 36,9 % le resulta útil, y a un 16,9 % le resulta medianamente útil.

Cabe concluir que el 100 % de los encuestados encuentran algún grado de utilidad en el manejo del campus, y para la mayoría el resultado es de mucha utilidad.

Gráfico 1

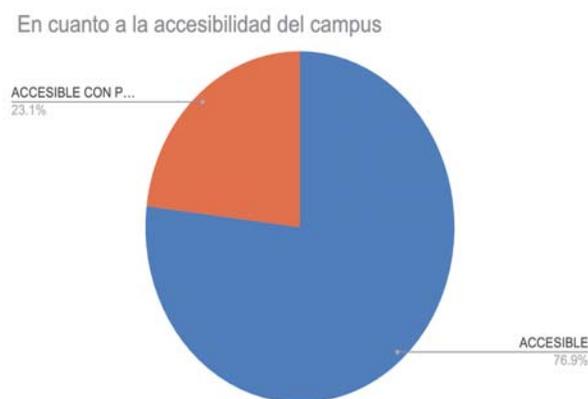


<sup>5</sup> GARCÍA DE FANELLI, Ana María, Mónica María MARQUINA y Marcelo RABOSI, *Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19*, p. 4 [en línea] <<http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4596>> [Consultado: 25-9-2022].

Sin embargo, en cuanto a la accesibilidad, encontramos algunos problemas que son señalados por la masa encuestada.

De ello se puede observar que, si bien la mayoría en un 76,9 % entiende que el campus es accesible, el 23,1 % estima que la accesibilidad presenta problemas.

Gráfico 2

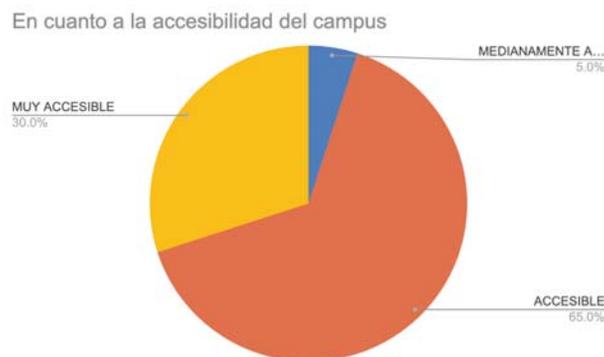


Frente a este inconveniente, se profundizó la pregunta solicitando explicaciones sobre los problemas detectados en la accesibilidad, y se encontró entre la mayoría de las respuestas el colapso en momentos de mayor utilización por el alumnado (fechas de entregas, parciales, demanda horaria), como así también algunos contratiempos respecto de la velocidad y carga de datos, y algunos errores en las notificaciones de los anuncios, como las más destacables informaciones relevadas.

En comparación con la primera encuesta, la segunda demuestra tener una tendencia constante, donde el 65 % considera que el campus es accesible, un porcentaje menor del 30 % arroja que el campus es muy accesible, y solo un remanente cercano al 5 % expresa que el campus es medianamente accesible. No hay respuestas sobre inaccesibilidad o poca accesibilidad.

Como se puede colegir, la tendencia es a manifestarse sobre la accesibilidad del campus en igual línea con la primera encuesta.

Gráfico 3



#### A.2. ¿CLASES VIRTUALES O PRESENCIALES?

Tal como se señala en el trabajo de investigación citado de García de Fanelli *et al.*: “Todavía resulta difícil identificar qué transformaciones permanecerán una vez superada la pandemia. Los cambios en la función de enseñanza han sido promovidos desde las cúspides de decisión universitarias. Desconocemos en qué medida las y los docentes han logrado adaptarse exitosamente a estas transformaciones. Tampoco existe información sobre resultados de aprendizaje en esta nueva modalidad de enseñanza”.<sup>6</sup>

En otra investigación llevada adelante por Maggio se interpela: “Esto no significa que no se hayan realizado esfuerzos denodados por parte de las instituciones y de la docencia, en recursos y en tiempo, para garantizar la consecución de las clases. Pero se abre un interrogante sobre el carácter de las prácticas de la enseñanza puestas en juego y de las definiciones tecnológicas que las sostienen (...) El tema crítico es, entonces, cómo abordar lo que viene reconociendo que configura una oportunidad inesperada e inédita para reinventar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, dotándolos de un sentido propio de su tiempo”.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> GARCÍA DE FANELLI, Ana *et al.*, ob. cit., p. 8.

<sup>7</sup> MAGGIO, Mariana, *Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación*, p. 119 [en línea] <<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743/417#>> [Consulta: 25-9-2022].

Sin ánimo de arrojar ninguna conclusión definitiva, nuestro trabajo interrogó a los encuestados sobre ciertos asuntos que nos marcan una tendencia muy importante en cuanto a qué espera el alumnado respecto de la procedencia de las clases virtuales y cómo impacta esta modalidad en su vida académica.

Aquí hubo alguna diferencia entre las encuestas efectuadas durante el trabajo en forma virtual del año 2021, todavía con los efectos de la pandemia de COVID-19 y los que sucedieron en el año 2022. Veamos el gráfico de la primera encuesta (Gráfico 4) comparado luego con el de la segunda (Gráfico 7).

Gráfico 4



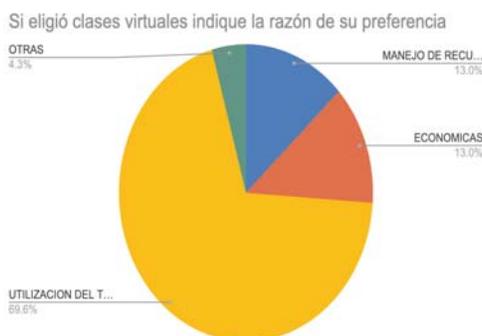
La preferencia identificada da un alto grado de apoyo a las clases mixtas. De la totalidad de los encuestados, el 53,8 % prefirió las clases mixtas (donde se utilizan ambas modalidades), mientras que un 38,5 % del alumnado prefirió las clases virtuales exclusivamente. Solo un 7,7 % estimó volver a la presencialidad exclusiva.

Es decir que, de la lectura de los datos obtenidos, tendríamos que un 92,3 % de los encuestados está dispuesto a continuar con la modalidad virtual, al menos en parte de la habitualidad de sus clases.

De esta respuesta se obtuvieron mayores precisiones al preguntarles a quienes eligieron la modalidad virtual como medio de impartir las clases de las materias la razón de su elección.

### A.3. ELECCIÓN POR LAS CLASES VIRTUALES

Gráfico 5



El 69,6 % estimó que las clases virtuales favorecen la utilización del tiempo. El 13 % encuentra razones económicas en tal elección, y el 13 % destaca las ventajas en el manejo de recursos tecnológicos didácticos y pedagógicos.

### A.4. ELECCIÓN POR LAS CLASES PRESENCIALES

Gráfico 6



Entre quienes eligieron la presencialidad, estimaron en su mayoría la cercanía con sus docentes en un 31,6 %, luego la proximidad con sus compañeros en un 36,8 %.

Un 31,6 % estimó comprender mejor los contenidos de la materia en forma presencial y el resto minoritario refirió otros factores.

De lo que se pudo deducir que los grandes grupos de la elección resultan en el marco de la construcción de vínculos tanto con el docente, incluida la mejor comprensión de los contenidos, como con sus compañeros de facultad.

Dichos grupos sumarían prácticamente la elección por las clases mixtas y presenciales, que revela el Gráfico 4, de donde podría inferirse que es una necesidad que se debe atender conforme las fases de jerarquía tercera y cuarta de la pirámide de Maslow.<sup>8</sup>

La segunda encuesta realizada arroja otra proporción, un poco diferente a la que se efectuó en un primer tiempo, y probablemente tenga que ver con la implementación regular de las clases presenciales.

Gráfico 7



En esta oportunidad, no se hizo mención a las clases mixtas, sino que se apeló a una escala de satisfacción en un diseño de Likert, para poder ahondar más en la preferencia sobre las clases presenciales.

En el marco de esta respuesta, las clases presenciales fueron objeto de aceptación en un abanico de satisfacción desde el extremo de estar

<sup>8</sup> [En línea] <<https://www.iep.edu.es/las-5-fases-de-la-piramide-de-maslow/>> [Consultado: 24-10-2021]. "Necesidades sociales. Una vez cubiertas las necesidades anteriores, el tercer nivel se relaciona con las necesidades sociales que implican sentimientos de pertenencia. Es decir, sentirse integrado en la sociedad a través de las relaciones interpersonales y el desarrollo afectivo: amistades, pareja, familia, ser parte de un grupo, recibir y dar afecto, etc. Necesidades de estima o reconocimiento. Son aquellas relacionadas con la confianza, la reputación (...) De hecho, Maslow las clasificó en dos categorías: la autoestima –independencia, confianza en uno mismo, dignidad, logro, etc.–, y la reputación o respeto, que precede a la autoestima o dignidad".

totalmente de acuerdo con un estado intermedio, donde la sumatoria de las preferencias, sería que el 45 % tiene una opinión favorable de las clases presenciales, mientras que un 35 % estaría en contra de las mismas. Por último, un 20 % está de acuerdo con ambas modalidades.

De la lectura de la primera encuesta, habíamos observado una tendencia de la mayoría de los encuestados a la implementación de las clases mixtas. La postura por una elección de clases virtuales fue del 39,7 %.

Podríamos decir que hay una polarización de las elecciones, donde el segmento que optó por las clases virtuales parecería mantenerse en un número similar entre los dos periodos. Pero lo que comparativamente se puede apreciar de ambos datos es el crecimiento del segmento que prefiere las clases presenciales. Esta cifra aumentó en forma independiente al encuestado en primer término, y se quedó con la preferencia mayoritaria del alumnado con un número propio del 45 %, que en la primera encuesta no surgía, ya que tenía una incidencia baja. Ello podía surgir de la idea de las clases mixtas que, en ese caso, representaba la elección mayoritaria.

En esta segunda medición, se buscó también encontrar el nivel de preferencia por las clases virtuales durante la pandemia y, en una nube de palabras, se obtuvo una tendencia similar a la que ya se había recabado en la encuesta pasada, según representa el gráfico 5.

Gráfico 8



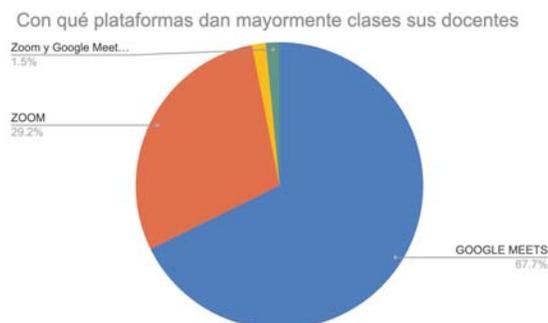
## B. EL TRABAJO EN LAS AULAS Y LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA VIRTUAL

### B.1. AULA VIRTUAL

El trabajo en las aulas fue medido en función de las alternativas que la costumbre inicial fue consolidando desde los primeros tiempos de la pandemia, para albergar un resultado sobre las plataformas virtuales más utilizadas para impartir clases.

Del muestreo de la primera encuesta, se advierte que el 67,7 % de los docentes de la Facultad de Derecho dispuso de la plataforma Google Meet para llevar adelante el aula virtual. Le sigue un 29,2 % con la elección de Zoom, y el resto superpone ambas plataformas.

Gráfico 9



El análisis realizado en este trabajo informa sobre la aceptación por parte de las personas encuestadas acerca del uso primordial de la plataforma Google Meet; una elección diferente a la que se midió en otros países, por ejemplo, Ecuador.<sup>9</sup>

Dicha información fue confirmada por el segundo relevamiento realizado, ya que en los gráficos que se suceden los números recabados mantienen la tendencia, donde Google Meet es la mayoritaria.

<sup>9</sup> ISAAC, Bautista, Giuliana CARRERA, Emily LEON *et al.*, "Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales", en *Revista Minerva de Investigación Científica*, vol. 1, nro. 2, agosto 2020 [en línea] <<https://minerva.autanabooks.com/index.php/Minerva/article/view/6/98>>. DOI: 10.47460/minerva.V1i2.6> : "En conclusión, el análisis realizado en este trabajo demuestra la aceptación por parte de las personas encuestadas acerca del uso de la plataforma Microsoft Teams para el desarrollo y planteamiento de las clases virtuales realizadas en el primer semestre del año 2020".

Gráfico 10



También se les preguntó a los alumnos cuál era la preferida por estos, y hubo consenso en general sobre la elección del método por los docentes y preferido también por los alumnos.

Gráfico 11

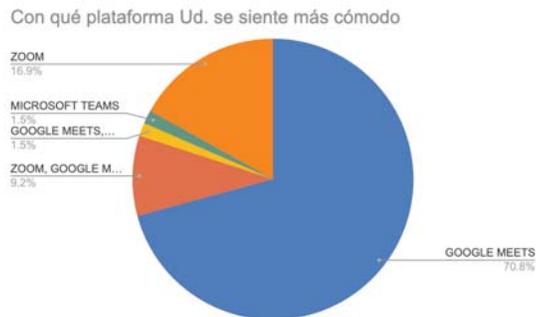
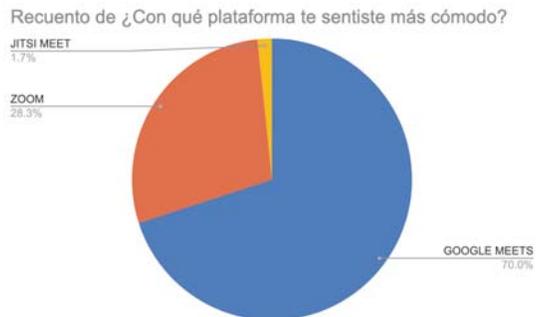


Gráfico 12



Es así que, entre ambas encuestas, se puede advertir una elección mayoritaria por la plataforma Google Meet, ya que en las dos mediciones parte del 70 %.

El principal indicativo de la elección por la plataforma Google Meet es la posibilidad de una conexión sin límite temporal, que provoca en muchos de los encuestados la insatisfacción por los cortes de la clase y las necesarias reconexiones.

## B.2. TECNOLOGÍA APLICADA A LA CONFECCIÓN DE TRABAJOS PRÁCTICOS

En cuanto a este punto, se advierte que el 89 % de los estudiantes trabaja con textos y un 11 % ha utilizado otros recursos tecnológicos como ser videos, fotografías e imágenes estáticas.

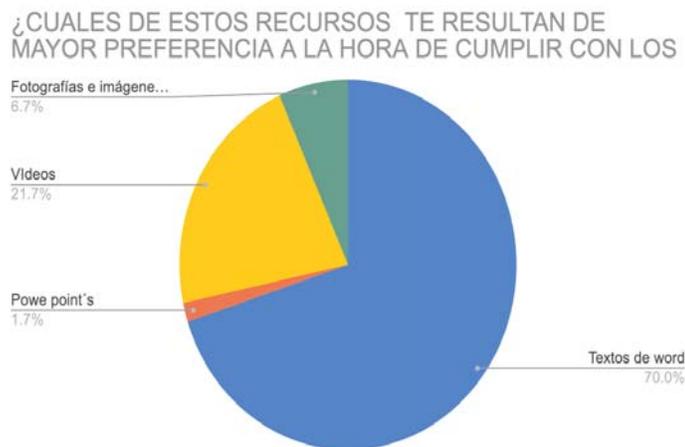
Esta tendencia nos marca un indicativo a considerar en cuanto a la pobreza en la elección de los recursos, cuando en definitiva hay una fuente de vasta riqueza tecnológica para aplicar.

Gráfico 13



La tendencia se mantiene en la segunda encuesta (Gráfico 14), que demuestra la continuidad del desaprovechamiento de los recursos que nos brindan las distintas aplicaciones que ofrece la tecnología.

Gráfico 14



En ambos casos, la utilización de la herramienta Word resulta ser la preferida en una relación superior al 70 %.

De esta forma, se sigue reproduciendo la modalidad de texto sobre otras formas de comunicación, de la que se ha estado replanteando el derecho procesal en el marco del proceso judicial, al formular interrogantes sobre el papel de las audiencias de vista de causa, el principio de inmediación y la posibilidad incluso ya presente de la sentencia multimedia. No deben pasar desapercibidas en el marco de la formación del estudiante de Derecho.

### B.3. REFERENCIA A LAS EVALUACIONES

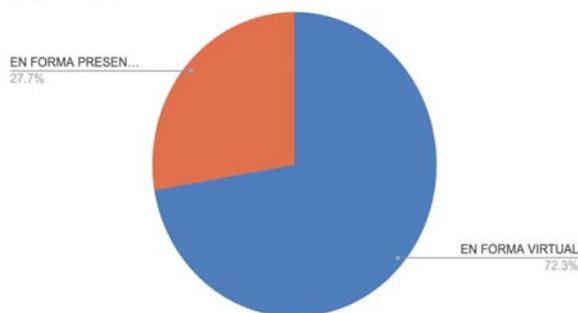
Respecto de las evaluaciones, tomando comparativamente las preguntas que se han hecho en el trabajo de García de Fanelli *et al*, los investigadores se proponen como inquietud: “Queda aún por resolver qué pasará con las evaluaciones si la cuarentena se prolonga, tal como se prevé”.<sup>10</sup>

Nuestro trabajo de investigación encontró con sorpresa que el 72,3 % de los encuestados prefiere la modalidad virtual en la evaluación, contra un 27,7 % que prefiere la evaluación presencial (Gráfico 15).

<sup>10</sup> GARCÍA DE FANELLI, Ana *et al.*, ob. cit., p. 8.

Gráfico 15

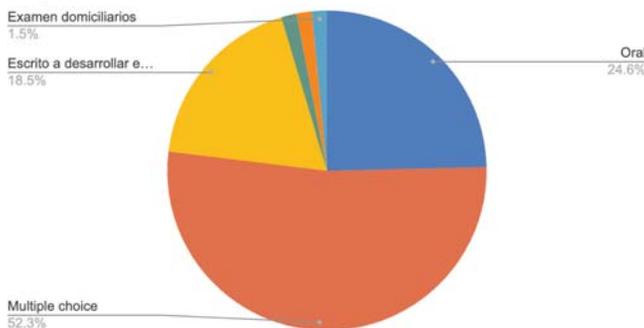
EVALUACIONES. ¿Cómo se siente más seguro a la hora de ser evaluado.?



Dentro de las metodologías empleadas para las evaluaciones por los docentes encontramos la siguiente tendencia:

Gráfico 16

¿Qué modalidad de examen le ha sido requerida en forma mayoritaria en el cursado de las materias?



Principalmente, la modalidad de *multiple choice* se impone por el 52,3 % en la elección de la forma de evaluar, con una gran amplitud de diferencia le sigue la modalidad oral con 24,6 % y la modalidad tradicional del parcial a desarrollar 18,5 %.

En la segunda encuesta, se les solicitó a los participantes que nos dijeran cuál fue la modalidad de evaluación predilecta durante la pandemia, y la respuesta sigue la misma tendencia, el examen *multiple choice* toma la delantera por sobre otras opciones de evaluación.

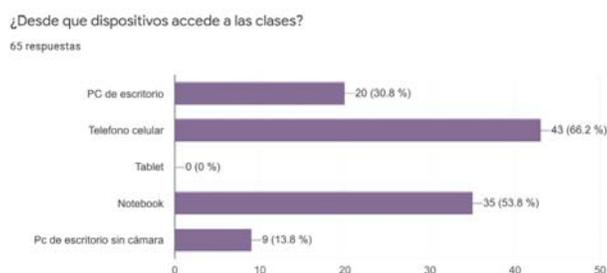
Gráfico 17



### C. TECNOLOGÍA PARA ACCEDER A LAS CLASES

La mayoría de los estudiantes accede a las clases a través de varios dispositivos, salvo casos excepcionales. La mayoría alterna entre teléfonos celulares<sup>11</sup> y computadoras, que pueden ser computadoras de escritorio o notebooks.

Gráfico 18



<sup>11</sup> [En línea] <<https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-26>> [Consultado: 24-10-2021]. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. En el cuarto trimestre de 2020, se registró que el 63,8 % de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 90 %, a internet. Además, los datos muestran que, en la Argentina, 88 de cada 100 personas emplean teléfono celular y 85 de cada 100 utilizan internet. El módulo de acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación (MAUTIC) se llevó a cabo en el marco de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) a solicitud de la Dirección de Informática, durante el cuarto trimestre de 2020, conjuntamente con las direcciones provinciales de Estadística (DPE). El objetivo de este módulo es relevar las características de acceso a tecnologías en hogares y su uso por parte de la población de 4 años y más.

Solo una pequeña minoría, 13,8 %, informa no poder acceder a la clase con cámara, por no disponer de un ordenador con dicha aplicación.

En la segunda encuesta, se les requirió a los alumnos algo más respecto de la preferencia sobre la utilización de algún dispositivo en particular para las clases, y se hizo una pregunta puntual respecto de la utilización del teléfono celular en este caso, en una escala de satisfacción. Se obtuvo una respuesta mayoritaria de la comodidad que representa el celular al menos en la sumatoria del extremo de satisfacción, que llega a un número del 46,6 %, lo que demuestra su utilidad en las clases.

Gráfico 19



Ahora bien, este aspecto no puede pasar desapercibido, ya que las funciones en el celular son más limitadas que las funciones que permite una computadora, sobre todo a la hora de interactuar, compartiendo pantalla, navegación en la web, etc., que hacen que sea una herramienta que genera ciertas limitaciones.

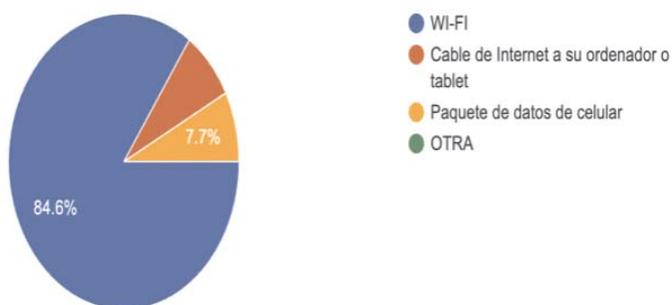
También puede generar las ventajas de conectividad en ámbitos donde no es posible tener una computadora a mano. Pero, en este último caso, la conectividad podría ser con limitación en la interacción de la clase, lo que genera una conectividad disfuncional.

Respecto de la forma de conexión, se da en un 84,6 % a través de *wi-fi*, y la minoría del 7,7 % a través del paquete de conexión de datos del celular, donde Internet por cable al ordenador representa el número restante de 7,7 %.

### Gráfico 20

La conexión a internet es proporcionada por

65 respuestas

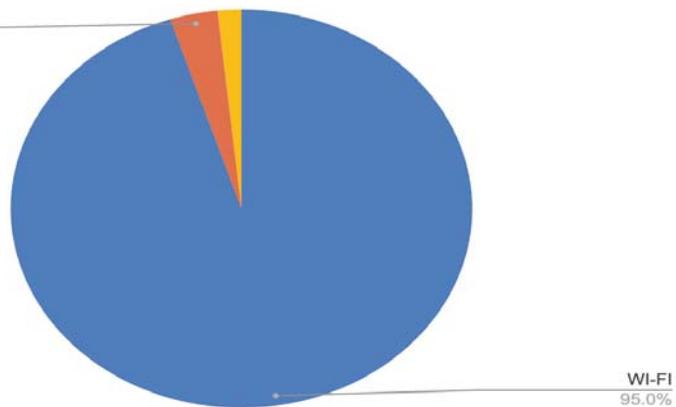


Esta tendencia se mantiene en la segunda encuesta, donde prácticamente vuelven a repetirse los números.

### Gráfico 21

Recuento de La conexión a internet es proporcionada por

Paquete de datos de...  
3.3%



La mayoría encuestada dice estar al tanto de la velocidad de conexión de la que dispone. Es así que un 63,1 % de los consultados dice conocer su velocidad de conexión, frente a un 36,9 % que la desconoce.

Gráfico 22

¿Conoce la velocidad de conexión?

65 respuestas

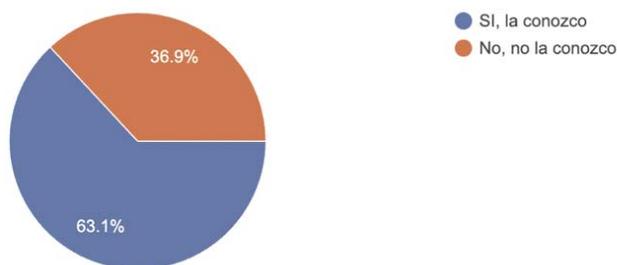
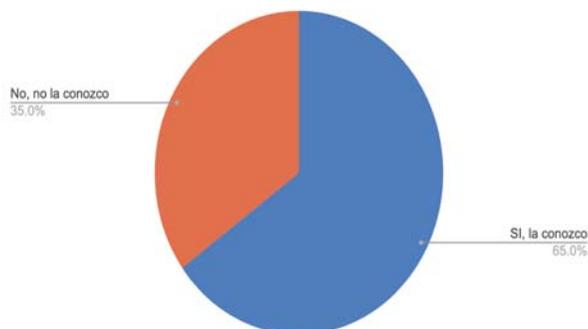


Gráfico 23

Recuento de ¿Conoces la velocidad de conexión que tenés contratada?



La segunda encuesta reitera prácticamente las mismas proporciones de conocimiento, donde el 65 % de los encuestados sabe el tipo de conexión contratada, contra un 35 % que la desconoce.

#### IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

No podemos soslayar que la tecnología de la información y de la comunicación (TIC) está presente en el ámbito de la formación jurídica del alumno de la carrera de Derecho.

La realidad práctica de la enseñanza actual, *pandemia COVID-19*, ha acelerado sin escalas y de manera abrupta la intrusión de esta tecnología en el dictado de las clases en las aulas y, en función de lo que hemos visto, ha quedado afectada y atravesada de una forma construida, en muchos casos, según la marcha de los acontecimientos y sin una planificación adecuada.

Las anomalías detectadas inexorablemente desafían las respuestas acuñadas.<sup>12</sup> Si bien sabemos que el pensamiento de Kuhn fue dirigido a las ciencias naturales y no a las ciencias sociales, no es menos relevante traer a colación la adopción de su mirada en las ciencias sociales, a fin de comprender que el quiebre del paradigma puede darse también desde lo social y, para ello, citamos el trabajo de Iranzo: “Dado que la adopción y adhesión a un paradigma en particular no puede explicarse sin aludir al contexto sociológico, antes hemos hablado del ‘recambio generacional’, a lo que podría añadirse la instrucción de los jóvenes, de los futuros científicos, en un proceso de adoctrinamiento conceptual en el paradigma imperante”.<sup>13</sup>

Continúa el autor citado, en respaldo de la obra de Laudan, quien distingue tres dimensiones en la ciencia –teórica, metodológica y axiológica– y enfatiza su interrelación, de modo que hay un condicionamiento recíproco: “los cambios que acontecen en cada una de ellas dependen de lo que se acepte en las otras teorías, ni las reglas metodológicas, ni los fines se establecen según una dinámica autónoma<sup>14</sup> (...) La lección del modelo de Laudan es que ni las revoluciones son tan revolucionarias, ni la ciencia normal es tan ‘normal’ como pensó Kuhn”.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> KUHN, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. de Carlos Solís Santos, 1ª ed. electrónica, Fondo de Cultura Económica, 2010, p. 84: “El descubrimiento comienza tomando conciencia de una anomalía, es decir, reconociendo que la naturaleza ha violado de algún modo las expectativas inducidas por el paradigma que gobierna la ciencia normal. Prosigue luego con una exploración más o menos amplia del área de la anomalía y se cierra sólo cuando la teoría paradigmática se ha ajustado para que lo anómalo se vuelva algo esperado”.

<sup>13</sup> IRANZO, Valeriano, “Las ciencias sociales en el modelo kuhniano de la ciencia”, en *Prisma Social*, nro. 9, dic. 2012-may. 2013, p. 9; [en línea] <<https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744581001.pdf>> [Consultado: 25-9-2022].

<sup>14</sup> IRANZO, Valeriano, ob. cit., p. 16.

<sup>15</sup> IRANZO, Valeriano, ob. cit., p. 21.

Entonces, en el ámbito de la enseñanza del Derecho, podríamos estar frente a un quiebre del paradigma existente en la metodología de la educación empleada y, en este sentido, Maggio expresa, desde una visión de la enseñanza universitaria: “Nuestro enfoque, al que denominamos ‘didáctica en vivo’, trabaja en el reconocimiento de los cambios culturales que se producen en la sociedad, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, para generar propuestas que los acojan de modo profundo y consistente dado que las tendencias mutan, las clases emergen como exploraciones, tanto en el ámbito de la modalidad presencial, a distancia o en sus hibridaciones. Es necesario implementarlas, documentarlas y reconstruirlas analíticamente a la vez que se actualiza, en vivo, el marco teórico”.<sup>16</sup>

Los *hitos* que se vienen produciendo en la praxis del Derecho impactan en la formación del futuro abogado, como ser el expediente electrónico y el reconocimiento de la tecnología en nuestra ley de fondo y leyes especiales, solo a modo ejemplificativo, que justifican en un concepto de crisis la revisión de las modalidades de enseñanza conocidas.

En este derrotero, se puede rastrear que es incluso preexistente al 2020 la incorporación de avances tecnológicos a la enseñanza universitaria. Hecho que se puede comparar con otras investigaciones citadas, en las que el papel de la Universidad de Buenos Aires ya había diseñado una inmersión en la educación a distancia.<sup>17</sup>

En cuanto a la metodología de impartir clases durante la pandemia de COVID-19, por otro lado, diremos que la Facultad de Derecho, de acuerdo con las percepciones recabadas de los estudiantes, brindó elementos para impartir las clases por vías tecnológicas, que se fueron co-construyendo entre los docentes y los alumnos.

Pero esta construcción dista de un diseño estratégico, ya que no se ha compuesto de un lineamiento claro en el marco de recabar las mejores ventajas que la tecnología puede aportar, ni en una elección o en el diseño mismo de una plataforma virtual más acorde a las demandas pedagógicas.

<sup>16</sup> MAGGIO, Mariana, “Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación”, en *Campus Virtuales*, 9 (2), p. 119 [en línea] <[www.revistacampusvirtuales.es](http://www.revistacampusvirtuales.es)> [Consultado: 25-9-2022].

<sup>17</sup> MAGGIO, M., ob. cit.; GARCÍA DE FANELLI, A. *et al.*, ob. cit.

De la lectura de los ítems encuestados, esta situación se advierte por parte de las respuestas del alumnado a la forma en la que conciben las herramientas elegidas en la realización de sus trabajos prácticos, que denotan un anquilosamiento en el paradigma de la escritura, cuando deberían explotarse otras herramientas que posibiliten el despliegue de habilidades comunicacionales que van más allá de la lectoescritura.

Las encuestas demostraron que el campus virtual resulta de amplia utilidad para los estudiantes, aunque deben repararse cuestiones de orden técnico que dificultan parcialmente la accesibilidad.

Estimamos que, tal como se señala en el ámbito científico, “En las universidades, es probable que la virtualidad complemente a la presencialidad, pero sin reemplazarla”<sup>18</sup> o se den procesos de hibridación,<sup>19</sup> aunque todo tiende a que se implemente como una metodología progresiva de trabajo, desplazando la presencialidad a un ámbito residual, puesto que la virtualidad expone significativamente las ventajas referidas al manejo del tiempo y la economía de los estudiantes. Es en el orden afectivo y de reconocimiento donde la tecnología no puede aún superar la escasez de esas necesidades, por lo que la construcción de vínculos aún resulta muy endeble para los sistemas tecnológicos existentes y genera la necesidad de mantener algún espacio de presencialidad en las facultades. La afectación de los vínculos entre los estudiantes entre sí y los docentes fue sondeado también por otros estudios que se realizaron mediante mediciones desde el punto de vista de las emociones, en el alumnado de la Provincia de Córdoba, donde se ha encuestado a alumnos de varios niveles, entre ellos del nivel universitario. “Para detectar emociones generadas por el uso mediado de la tecnología se cuantificó el campo semántico de las respuestas (...) Sin embargo, es mayor el espectro de emociones menos deseadas: la más frecuente es la frustración (17,6 %), con un total de 80 menciones entre 196 respuestas, y le sigue la confusión (15,2 %) con 69 menciones. También se señalan: el aburrimiento (12,3 %), la ansiedad (8,6 %), la incomprensión (6,6 %), la inseguridad (5,5 %), el desaliento (5,3 %), la tensión (4,8 %) y el enojo (4 %).”<sup>20</sup>

<sup>18</sup> GARCÍA DE FANELLI, A. *et al.*, ob. cit., p. 3.

<sup>19</sup> MAGGIO, M., ob. cit.

<sup>20</sup> ARDINI, Claudia, María Laura BARROSO, Lucas CONTRERAS *et al.*, *Estudiar durante una pandemia. Una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales*

Principalmente en la masa de estudiantes, tiene un impacto muy positivo y, desde una visión con perspectiva de género, propone muchísimas ventajas para la mujer en tanto alumna, docente o investigadora, ya que durante la pandemia la educación también se incorporó al hogar. Este punto excede nuestro actual trabajo, pero resulta muy interesante para desarrollar una línea de investigación, donde la persistencia en una tendencia a retrotraer todas las ventajas demostradas por la tecnología aplicada al aula virtual implicaría, por ejemplo, una invisibilización de una ventaja para las y los estudiantes que transitan la maternidad y paternidad.

La tecnología a la que se recurre en el ámbito de los estudiantes refiere a patrones que se identifican con los sondeos efectuados por el INDEC, y que publica en sus informes, donde se puede percibir que la mayoría del estudiantado se incorpora al aula virtual a través de teléfonos celulares, y emplea también otros dispositivos como computadoras de escritorio y notebooks. En paralelo, otros estudios también reflejan la misma tendencia.<sup>21</sup> Ello importa tener un número poco significativo o inexistente de estudiantes que no poseen Internet, razón por la cual no tenemos índices que quizás se muestran en estudios de otros países.<sup>22</sup>

Sin embargo, resulta preocupante que el uso que se le da a Internet desde el teléfono no tiene las mismas ventajas que puede tener la computadora, sobre todo a la hora de descargar contenidos,<sup>23</sup> compartir

*en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*, en *Publicación Digital. Mutual Conexión*, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, 2020, p. 21 [en línea] <<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888?show=full>> [Consulta: 25-9-2022].

<sup>21</sup> ARDINI, Claudia *et al.*, ob. cit.

<sup>22</sup> CUEVA, Marco Antonio y Sandra Amelia CISNEROS TERRONES, "Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP", en *Propósitos y Representaciones*, v. 8, p. 588, 2020 [en línea] <<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/588>> [Consultado: 9-10-2021] "...La muestra se dividió en dos grupos: el primer grupo, con adecuados recursos tecnológicos y el segundo grupo, carente de tecnologías de calidad. Los resultados muestran que la principal consecuencia para el primer grupo es el estrés a causa de la sobrecarga académica, y para el segundo, aparte del estrés, la frustración y la deserción universitaria..."

<sup>23</sup> ALONSO, Horacio Rodrigo, *Marketing móvil en la Argentina: Los Smartphones como principales protagonistas* [en línea] <[http://bibliotecadigital-old.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0507\\_AlonsoHR.pdf](http://bibliotecadigital-old.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0507_AlonsoHR.pdf)> [Consulta: 24-10-2021].

pantallas, navegar por Internet, relacionar páginas y documentos, mostrarse en pantalla, etc.

Dado, entonces, que las aulas virtuales son un lugar de interacción, este dato no puede pasar desapercibido sin tomarse alternativas en su evitación. De lo contrario, el acceso y trabajo en el aula quedaría cristalizado en una disfuncionalidad. Por lo que gran parte de la experiencia en el aula con el celular, a los fines didácticos, resulta limitante, y solo sirve para reproducir una modalidad de enseñanza muy básica bajo la forma de la clase *magistral*,<sup>24</sup> donde la interacción y el empleo de riqueza en los recursos que la tecnología permite desarrollar se ven absolutamente esmerilados.<sup>25</sup>

Si a ello le sumamos algunas de las experiencias recogidas en la investigación, tenemos que la mayoría de los trabajos prácticos que realizan los alumnos se efectúa utilizando el texto, por lo que existe una brecha de mucha diferencia sobre el empleo de otros recursos multimedia. Ello recoge una crítica que se está haciendo desde la praxis y de las tendencias actuales en materia tecnológica aplicada al proceso judicial, donde todavía se sigue considerando el expediente virtual a imagen y semejanza del expediente papel.

<sup>24</sup> [En línea] <<https://www.gestion.org/ventajas-de-las-clases-magistrales/>> [Consulta: 30-10-2021]. Las principales desventajas son que el alumno tiene un papel más pasivo en su formación, que es más complicado evaluar el aprendizaje y que no sirve para programas formativos que pretenden cambiar actitudes, competencias o comportamientos. Si se abusa de esta formación los resultados no son tan efectivos como podría parecer inicialmente, de hecho, se podría retener peor la formación, por lo que es una buena idea para combinar con otras formas de aprendizaje. Si un profesor acreditado es capaz de conocer las necesidades de los alumnos y consigue llevar un buen ritmo al nivel de todos ellos conociendo cómo procesan la información, las clases magistrales pueden aportar muchos beneficios a la formación de los profesionales que necesitan conocer ciertos temas, aunque no debe ser la única modalidad formativa en la que respaldarse.

<sup>25</sup> ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Eduardo PALMA GONZÁLEZ, *Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de Derecho* [en línea] <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372014000300006>> [Consultado: 25-9-2022]. “Hay una coincidencia en que este tipo de clase impone al estudiante una actitud pasiva que le impide ir más allá de lo que el profesor ha decidido presentar. No mantiene la atención permanente del alumno y por lo tanto provoca que este no siempre procese la información que disertó el académico y, además, que pierda interés en la clase. En la medida que los estudiantes estén privados de la posibilidad de consultar sus dudas, y que no haya debate, puede ocurrir que el profesor imponga determinadas visiones”.

No obstante ello, el proceso judicial experimenta la incorporación de documentación multimedia y los alumnos deben saber también referir sus actividades prácticas en el marco de estos documentos. Los expedientes están compuestos no solo de archivos PDF, sino también de archivos de audio y video: audiencias, prueba documental filmada, links a páginas de verificación de documentos, etc.

Y en el negativo de esta situación está también la falta del desarrollo de esta faceta por parte del cuerpo docente, quienes evidentemente se han dispuesto a la utilización de la tecnología en forma rudimentaria, dado que las respuestas brindadas por los estudiantes informan la aplicación de los recursos tecnológicos más básicos para impartir clases en el aula virtual y llevar a cabo evaluaciones, en la mayoría de los casos, mediante el diseño de Google Forms, y trabajos prácticos en formato Word. Lo cierto es que, tal como reflejan otros estudios, estaría faltando la innovación para llevar a cabo un paso superador en la aplicación de recursos, en sintonía con la tecnología actual.<sup>26</sup>

## V. PALABRAS FINALES

En cuanto a la modalidad de impartir clases, el paso necesario provocado por la pandemia fue muy bien receptado por los estudiantes y esa recepción radica en las ventajas en el manejo del tiempo, la cercanía de la universidad a través del campus y todas estas cuestiones no pueden ser desoídas ni retrotraídas ante la vuelta a la presencialidad.

El cambio producido nos enfrenta a un nuevo paradigma de enseñanza que no puede ser atendido con los mismos patrones que la enseñanza tradicional, cristalizada en las clases presenciales.

La tecnología demanda el desarrollo de nuevas habilidades que tienen que ser acompañadas por una estrategia, no construidas en el marco del

<sup>26</sup> MARTÍNEZ-GARCÉS, Josnel y Jacqueline GARCÉS-FUENMAYOR, "Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19", en *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16 [en línea] <<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>> [Consultado: 25-9-2022]. "La mayoría de los docentes abordados se encuentran en la etapa de Integración II donde se considera que son capaces de hacer uso de tecnologías de información por sí mismos en su vida personal y laboral, articulándolas a los objetivos del Proyecto educativo institucional para el desarrollo de herramientas virtuales de aprendizaje tomando en consideración aspectos éticos y morales (...) Sin embargo, son pocos los que alcanzan el nivel innovador".

día a día, sino en un correcto apoyo de devolución y evaluación de la metodología empleada.

El alumnado requiere que las clases virtuales sean al menos contempladas de forma mixta y propone que se incorporen de forma permanente y no coyuntural.

Capitalizar las ventajas esgrimidas en las preferencias y tendencias de la opinión estudiantil demanda también una batería de nuevas preguntas para ser desarrolladas puertas adentro de la Facultad de Derecho, y acompañadas de un reacomodamiento de las modalidades pedagógicas conocidas hasta el momento y en pos del diseño de las nuevas, a la luz de las tecnologías imperantes, para una adecuada formación jurídica del alumno de Derecho.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Horacio Rodrigo, *Marketing móvil en la Argentina: Los Smartphones como principales protagonistas* [en línea] <[http://bibliotecadigital-old.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0507\\_AlonsoHR.pdf](http://bibliotecadigital-old.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0507_AlonsoHR.pdf)> [Consulta: 24-10-2021].
- ÁLVAREZ SÁEZ, Hugo, *El autismo epistemológico del Derecho y de las tecnociencias. Ventajas de la transdisciplinariedad del conocimiento como irrenunciable movimiento conceptual multipropósito*, Conferencia webinar internacional, 10 de septiembre del 2020/ [en línea] <<https://youtu.be/p9QEugDHktA?t=3272>> [Consulta: 28-12-2020].
- ARDINI, Claudia *et al.*, *Estudiar durante una pandemia. Una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*, en Publicación Digital. Mutual Conexión, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, 2020 [en línea] <<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888?show=full>> [Consulta: 25-9-2022].
- CUEVA, Marco Antonio y Sandra Amelia CISNEROS TERRONES, “Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP”, en *Propósitos y Representaciones*, v. 8, p. 588, 2020 [en línea] <<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/588>> [Consulta: 9-10-2021].
- ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Eduardo PALMA GONZÁLEZ, *Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de Derecho* [en línea] <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372014000300006>> [Consulta: 25-9-2022].

- GARCÍA DE FANELLI, Ana, Mónica MARQUINA y Marcelo RABOSI, *Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19*, p. 4 [en línea] <<http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4596>> [Consulta: 25-9-2022].
- IRANZO, Valeriano, "Las ciencias sociales en el modelo kuhniano de la ciencia", en *Prisma Social*, nro. 9, dic. 2012-may. 2013, p. 9; [en línea] <<https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744581001.pdf>> [Consulta: 25-9-2022].
- ISAAC, Bautista, Giuliana CARRERA, Emily LEON *et al.*, "Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales", en *Revista Minerva de Investigación Científica*, vol. 1, nro. 2, agosto 2020 [en línea] <<https://minerva.autanabooks.com/index.php/Minerva/article/view/6/98>>. DOI: 10.47460/minerva.V1i2.6> [Consulta: 25-9-2022].
- KUHN, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. de Carlos Solís Santos, 1ª ed. electrónica, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- MAGGIO, Mariana, "Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación", en *Campus Virtuales*, 9(2) [en línea] <[www.revistacampusvirtuales.es](http://www.revistacampusvirtuales.es)> [Consulta: 25-9-2022].
- MARTÍNEZ-GARCÉS, Josnel y Jacqueline GARCÉS-FUENMAYOR, "Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19", en *Educación y Humanismo*, pp. 22(39), 1-16 [en línea] <<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>> [Consulta: 25-9-2022].
- MENDIZÁBAL, Nora, "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa", en VASILACHIS DE GIADINO, Irene (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- YUNI, José Alberto y Claudio Ariel URBANO, *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*, Córdoba, Brujas, 2006.

#### CITAS DE INTERNET

- <[http://www.Derecho.uba.ar/investigacion/inv\\_proyectos\\_vigentes\\_decyt\\_2020\\_porzio.php](http://www.Derecho.uba.ar/investigacion/inv_proyectos_vigentes_decyt_2020_porzio.php)> [Consulta: 25-9-2022].
- <<https://www.iep.edu.es/las-5-fases-de-la-piramide-de-maslow/>> [Consulta: 24-10-2021].
- <<https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-26>> [Consulta: 24-10-2021].
- <<https://www.cpacf.org.ar/public/noticia/5436/guias-practicas>> [Consulta: 25-9-2022].
- <<https://www.gestion.org/ventajas-de-las-clases-magistrales/>> [Consulta: 30-10-2021].

Fecha de recepción: 13-6-2022.

Fecha de aceptación: 24-10-2022.



# Bibliográficas



**Reseña bibliográfica: *Brevísimo curso de derecho para no abogados. La Constitución explicada para entender nuestra vida en común***

**Bibliographic review: *Brief Law course for non-lawyers. The Constitution explained to understand our life together***

TOMÁS MARINO\*

I. TEXTO Y CONTEXTO

En su *Brevísimo curso de derecho para no abogados. La Constitución explicada para entender nuestra vida en común*,<sup>1</sup> el profesor pampeano Gustavo Arballo se propone una tarea compleja y a la vez fascinante: explicar el contenido, significado e importancia de la Constitución Nacional a personas sin formación jurídica.

El autor, además de ser docente de Derecho Constitucional con una sólida formación académica,<sup>2</sup> es un pionero en la difusión de contenido jurídico. En abril de 2005, creó uno de los espacios virtuales más relevantes en el campo de la divulgación jurídica hispanoparlante: *Saber leyes no es saber Derecho*.<sup>3</sup> Allí, despojándose del ropaje solemne que caracteriza

\* Abogado y docente de Derecho de las Obligaciones y Derecho de Daños (UNMdP). Funcionario del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Correo: marinotomas@gmail.com.

<sup>1</sup> ARBALLO, Gustavo, *Brevísimo curso de derecho para no abogados. La Constitución explicada para entender nuestra vida en común*, 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI, 2022.

<sup>2</sup> Arballo es secretario de Jurisprudencia del Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de La Pampa y secretario coordinador del Centro de Capacitación Judicial de La Pampa; es docente de Derecho Público Provincial y Municipal, y de Derecho Constitucional y Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Pampa.

<sup>3</sup> [www.saberderecho.com](http://www.saberderecho.com).

al discurso académico tradicional, comenzó a tratar temas jurídicos actuales y de coyuntura con admirable claridad y sencillez. La virtud de su contenido estaba íntimamente relacionada a las virtudes del continente: *Saber leyes...* nació fuera del círculo editorial privado (nunca tuvo una versión en papel o suscripción paga) y adoptó un formato virtual de acceso público que tuvo su auge en los primeros años de la década del 2000: la bitácora o, más simplemente, el *blog*.<sup>4</sup>

Al estilo distendido y afable del contenido de sus publicaciones se le sumó el diseño moderno e informal de la web y la interactividad que caracterizaba a la sección de los comentarios (a cada artículo, entrada o “posteo”, le seguía un espacio donde los usuarios y el propio autor podían intercambiar opiniones). Todo ello terminó siendo la conjunción perfecta de condimentos que dio forma a una receta exitosa: *Saber leyes no es saber Derecho* se transformó en el epicentro de toda una comunidad de blogs jurídicos (los *blawggers*) con una importante *fanbase* de lectores asiduos que incluía a estudiantes de Derecho, funcionarios judiciales,<sup>5</sup> abogados litigantes, docentes universitarios, prestigiosos académicos y curiosos, en general. Su autor —tal vez sin quererlo— pasó a ser un verdadero referente en la materia. No solo porque fue de los primeros en hablar de Derecho con lenguaje desacartonado, sino porque fue y sigue siendo el mejor.

El libro que aquí reseñamos difícilmente pueda ser disociado de esa experiencia previa. El formato es distinto y el propósito de este curso impone al autor otros desafíos (especialmente, por ser un texto dirigido a un lector *no abogado*), pero el resultado final pone en evidencia la misma amalgama de virtudes que ya se había hecho patente en su bitácora: al profundo conocimiento que Arballo tiene del derecho constitucional se le agrega una incuestionable habilidad pedagógica para transmitir de modo amigable un contenido que, en ocasiones, puede resultar complejo y abrumador.

<sup>4</sup> El *blog* es una página web en el que el autor publica periódicamente textos en los que analiza algún tema en particular. Las publicaciones se organizan cronológicamente, mostrándose las más recientes en primer lugar.

<sup>5</sup> Incluimos aquí a ministros de la Corte Suprema: tres entradas de “Saber leyes no es saber Derecho” fueron citadas en el fallo “Batalla” (*Fallos*: 341:1768, del 4-12-2018, nota al pie nro. 1 del voto de los ministros Highton de Nolasco y Rosatti).

En este *Brevísimo curso...*, el autor abandona la virtualidad y asume un formato clásico de libro para analizar el texto, el contexto, el presente, pasado y futuro de la *mamushka mayor del ordenamiento jurídico*, como sagazmente denomina a la Constitución. Desmenuza su contenido en sus más elementales componentes, evaluando sus virtudes y defectos, sus aptitudes y sus limitaciones. Arballo concibe a la Constitución no tanto como la carta de navegación de un país, sino como mapa medieval plagado de gruesos continentes y tierras desconocidas. El navegante no encontrará allí todas las respuestas posibles (y, de hecho, no escapará a zonas de perplejidad e incertidumbre), pero hallará al menos un contenido mínimo de reglas, prohibiciones, permisos y garantías que le permitirá navegar y subsistir en las no siempre quietas aguas de la vida en común. Esa indefinición (que es mucha y a veces deliberada, dice el autor) no es un problema o un defecto de la Constitución, sino un ingenioso mecanismo que construye el puente entre el pasado y el presente: entre los momentos fundacionales y las coyunturas.

La obra se presenta como un curso; es decir, es un libro con un propósito pedagógico explícito y sus contenidos están cuidadosamente organizados para rendir tributo a ese fin: que el lector aprenda —y aprehenda—, paso a paso, el contenido y las prácticas emergentes de la Constitución Nacional. No más de 300 páginas divididas en nueve capítulos que se complementan con una introducción y un epílogo. Los temas se abordan en un orden relativamente similar al que propone la Constitución: los primeros cinco capítulos hacen foco en la parte *dogmática* (declaración de objetivos, valores, principios y derechos fundamentales), en tanto que en los siguientes —del 6 a 9— se analiza la parte *orgánica* con los mecanismos de distribución y organización del poder estatal (modelo de frenos y contrapesos, los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, y la división vertical del poder: provincias y municipios).

El autor acompaña al lector en un recorrido prolijamente diseñado en el que se presenta un cúmulo heterogéneo de paisajes: algunos más cercanos y amigables de entender para el lego, y otros más complejos y áridos para dar sentido. En este safari constitucional, Arballo asume el rol de guía experto en una aventura compleja y a la vez atractiva en el que no solo interesa el presente sino también el camino ya recorrido y la historia que nos precede (esto es, no solo qué dice y qué ocurre hoy

con la Constitución, sino de dónde viene, cómo se forjó y qué prácticas ha generado a lo largo de la historia). Su labor no es aséptica o meramente descriptiva: las explicaciones van acompañadas de agudas observaciones críticas, opiniones fundadas y hasta nos invita a repensar premisas muy difundidas en la materia (incluidas ideas de Alberdi, Nino y otros referentes).

El libro está pensado para *no abogados*, motivo por el cual no es equivocado concebirlo como un texto de divulgación. La Constitución es “rock de estadio, no de estudio”, dice el autor: no es un “coto vedado que se reserva a una subclase de juristas llamados ‘constitucionalistas’. Todos están —estamos— en esa plaza pública”. Esta idea luterana es muy significativa y marca la tonalidad en la que se asienta la obra: Arballo abre la puerta de una disciplina históricamente relegada a expertos en claustros académicos y la explica (la traduce) para que todos podamos comprenderla, sin necesitar un conocimiento jurídico de base. El autor domina el arte de las analogías con envidiable talento; no defrauda en acudir a ejemplos y explicaciones llanas que aseguran la comprensión del contenido. Es una divulgación que no se hace a expensas de la calidad y precisión del discurso. La claridad de las explicaciones y lo afable del estilo no se paga con reduccionismos o simplificaciones. La obra es integral y todos los temas son abordados con la medida óptima de profundidad y extensión.

Arballo postula un objetivo pedagógico relevante que también se hace explícito en el título de la obra: su esfuerzo para *explicar* la Constitución tiene por fin que el lector *entienda la vida en común*. El autor parte de la misma base que Nino: la Constitución —como el aire y el Derecho, en general— está en todas partes, pero por algún motivo no la hemos aprendido y discutido suficiente. Ese hueco es el que el autor se propone llenar, y lo hace no para satisfacer una curiosidad meramente teórica, sino para que el lector pueda dar sentido al mundo que lo rodea. A fin de cuentas, y como bien apunta el profesor pampeano, todos —aun las personas sin formación jurídica— solemos pensar nuestros reclamos sin argumentarlos desde los deseos personales (*quiero esto*), sino desde la titularidad de derechos (*tengo derecho a esto*): la Constitución está presente en ese modo de razonar que, bien dice, no es *de facto* sino *de jure*.

El curso se anuncia, además, como *brevísimo*, pero no es ello un defecto, sino una de las mayores virtudes de la obra y que rinde tributo al propósito que persigue. Las lecturas exageradamente extensas son prohibitivas y pueden frustrar al lector carente de tiempo, sobre todo en épocas en que las ventanas de atención son cada vez más cortas y las responsabilidades cotidianas reducen nuestros espacios de ocio y disfrute. Es un texto relativamente corto que condensa mucha y muy valiosa información en una lectura sumamente agradable. La jurisprudencia de la Corte Suprema no es abrumadora y se ameniza con la medida justa de referencias a los hechos del caso y al criterio de decisión adoptado; las menciones históricas contienen la información necesaria para la comprensión de los temas analizados y la inclusión de categorías teóricas tradicionales del derecho constitucional pasan casi desapercibidas al estar acompañadas de explicaciones ingeniosas (por caso, al explicar cómo la doctrina de facto terminó por dar “vida” a una Constitución *zombi*, o al destacar el valor institucional de la obra legislativa del Congreso Nacional con una frase de la jerga de la NBA, o la simple – y a la vez maravillosa – idea de acompañar una foto de una boleta electoral para explicar cómo funcionaba el sistema de Colegio Electoral antes de la reforma de 1994). No es un libro que esté destinado a quedar a medias en la biblioteca. Se lee rápido y fácil, y ello es mérito exclusivo del autor.

## II. INTERSECCIONES: ENTRE LA DIVULGACIÓN Y EL MANUAL UNIVERSITARIO

La educación jurídica en nuestro país responde a un modelo anticuado que sigue girando en derredor del discurso, el lenguaje, el método y la producción bibliográfica de la dogmática jurídica. La formación de grado de los abogados es atávica y deficitaria, sustentada – en buena parte, al menos – en la reproducción de contenidos doctrinarios y la evaluación mnemotécnica de datos normativos. Con un evidente foco en el ejercicio profesional de la abogacía en el marco del litigio judicial (pues, recordemos, la carrera es *abogacía*, y no *derecho*), las clases universitarias se organizan como recorridos a vuelo de pájaro de extensos programas de estudio, con bolillas de contenidos infinitos en el que se da una injustificada preferencia a la matemática conceptual diseñada con un lenguaje

intrincado, a la búsqueda esencialista y platónica de naturalezas jurídicas, y a la memorización de reglas de derecho. La deferencia hacia las normas y las categorías teóricas deja en un segundo plano a la realidad y los conflictos tangibles que esas reglas de derecho pretenden abordar, como si hablar del mundo (y con ello, de los comportamientos, de las consecuencias que tienen las normas en la práctica) fuera ingresar en un terreno demasiado indigno e irrelevante como para asignarle tiempo de clase. La disciplina le es presentada al alumno en una dimensión enteramente teórica: *hablar de derecho es describir conceptos y teorías sobre las normas jurídicas*.

La bibliografía de aula, en general, responde a esta impronta y la condimenta con las características propias del discurso de la dogmática clásica. Las lecturas fundamentales de la mayoría de los cursos terminan siendo los mismos tratados u obras extensas que se escribieron pensando en el profesional que debe dirimir *ex post* conflictos en clave de litigio adversarial. Son textos largos que contienen muchísima información, en exceso a la que idealmente necesita un estudiante de grado en su primer acercamiento a la disciplina, y ello trae consigo el riesgo (tan previsible como evitable) de generar desencanto y frustración allí donde más se debiera fomentar el entusiasmo y el interés.

Los estudiantes encuentran en los libros de aula las referencias al tesoro que Ticio descubre en el fundo vecino de Cayo, o incluso una mención al modo en que A utiliza el camino de sirga que B debe dejar libre por ser dueño de un inmueble colindante con la orilla del cauce o sus riberas, pero no percibirán —más allá de esos ejemplos de laboratorio— un vínculo palpable entre el contenido y la realidad que los circunda. La enseñanza universitaria y la bibliografía de aula suele presuponer una experiencia vital que el alumno usualmente no tiene (por caso, es muy probable que el alumno no sepa qué fue “el 1 a 1” o la pesificación, no estaba vivo cuando ocurrió el Pacto de Olivos, nunca vio una escritura o un pagaré, nunca firmó —o supo que estaba firmando— un contrato, nunca vio un balance societario, nunca estuvo en un tribunal de justicia o en un órgano legislativo, etc.). Ello acrecienta aún más el consumo exclusivamente teórico de contenidos de gran implicancia práctica.

Hay pocos o cada vez menos libros en formato *manual* que hayan sido pensados y escritos para acompañar al estudiante universitario en su tránsito por la carrera. Muchos de ellos son obras valiosísimas escritas por juristas de renombre, pero no dejan de ser versiones más o menos resumidas de una obra de mayor extensión, que mantienen su lenguaje enrevesado y la misma estructura general de contenidos pensados para el operador del Derecho con formación de grado o posgrado.

A ello se agrega que las reglas de estilo que rigen en la difusión tradicional de contenido jurídico suelen confundir seriedad con solemnidad; claridad con barroquismo y acartonamiento. El lenguaje técnico del Derecho —y el *de los libros que hablan sobre Derecho*— termina por ser un argot intrincado y excluyente que, al rendir tributo exagerado a las formas, no deja espacio para el ingenio y las explicaciones verdaderamente clarificadoras. Son infrecuentes los esfuerzos pedagógicos destinados a construir un puente entre el *Derecho en los libros* y el *Derecho en la práctica*, a facilitar la comprensión y, en definitiva, promover el interés en un proceso de aprendizaje que se nutre de contenidos muchas veces agrios y difíciles de abordar.

Todo ello encuentra una valiosa excepción en la obra y el estilo de Gustavo Arballo. El lenguaje claro, las explicaciones sencillas, las analogías ocurrentes y hasta los recursos gráficos (estadísticas, fotografías) son herramientas que confluyen en un texto sumamente didáctico. Lejos de la solemnidad y la innecesaria complejidad del discurso técnico tradicional, el autor propone explicaciones llanas y accesibles con una prosa descontracturada que marida muy bien con el objetivo formativo que el libro propone.

Pero, además, hay otro mérito del autor y de la obra que aquí comentamos: los temas no están atomizados o elegidos entre una miríada de tópicos en descarte. No se trata de un libro sobre *algunas cuestiones vinculadas al derecho constitucional*. Este *Brevísimo curso...* es una presentación integral de la disciplina y abarca una buena parte de los contenidos que se encontrarán en programas de estudio de materias vinculadas a la teoría constitucional en carreras de grado.

Y es aquí donde se aprecia en toda su extensión el valor de la obra de Arballo y el modo en que terminará por ocupar un espacio que hoy

está vacante. Por un lado, el *Brevísimo curso de derecho para no abogados. La Constitución explicada para entender nuestra vida en común* es un excelente texto de divulgación dirigido *hacia afuera* de las facultades de derecho para personas sin formación jurídica, con el objetivo de que puedan conocer y comprender la Constitución Nacional, pilar fundamental sobre el cual se edifica nuestra convivencia social.

Pero esta misma obra, por la calidad de su contenido, la originalidad del estilo del autor y la amplitud de los temas abordados, funcionará también como un verdadero *Manual de introducción al derecho* (y, en particular, al *derecho constitucional*) para ser estudiado *dentro* del contexto de un aprendizaje institucional con estudiantes que tienen su primer acercamiento a la materia. A fin de cuentas, ellos también son *no abogados*, aunque desean serlo.

Como todo manual, este curso tiene sus límites que vienen determinados por su formato, su extensión y los objetivos editoriales que persigue. Nada de malo hay en ello, dado que no es un texto con pretensión de autosuficiencia ni está pensado para ser la única herramienta de aprendizaje. El activo más importante de este libro es otro, tal vez mucho más relevante: es un texto que despierta un enorme entusiasmo e interés en la disciplina; una obra que le propone no solo al lego, sino también al estudiante universitario, un modo muchísimo más atractivo e interesante de vincularse con el derecho constitucional.

Fecha de recepción: 4-7-2022.

Fecha de aceptación: 8-7-2022.

## **Reseña bibliográfica: *Fuentes del Derecho Internacional: Casos y Prácticas***

### **Bibliographic review: *Sources of International Law: Cases and Practices***

ALEXIS RODRIGO LABORIAS

*Fuentes del Derecho Internacional: Casos y Prácticas*<sup>1</sup> es una obra colectiva, dirigida por Claudia G. Gasol Varela y coordinada por Natalia A. Pérez, quienes también son autoras, junto con Florencia Arbizu, Alan Feler, Marcos López Bustamante, Jorge Fernando Pared Mella y Stephanie Villarreal Zogbi. El libro cuenta con un prólogo de la Dra. Lilian del Castillo, Profesora Titular Consulta de Derecho Internacional Público de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

La obra se enfoca en un área escasamente abordada por los especialistas en derecho internacional en nuestro país: la enseñanza y el aprendizaje de este campo del conocimiento a través de herramientas prácticas. No se trata, por lo tanto, de un manual clásico con contenido conceptual, sino de un amplio conjunto de propuestas activas, enfocadas en las fuentes del derecho internacional; esto es, aquellos métodos reconocidos por la comunidad internacional como eficaces para establecer y verificar los derechos y obligaciones entre sus sujetos. El eje temático tan acotado se explica en las palabras preliminares de Claudia G. Gasol Varela, quien se encuentra a cargo de la materia “Las Fuentes del Derecho Internacional” en la Facultad de Derecho: “... se intentará reflejar aquí el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura que da nombre al curso, pero desde un enfoque dinámico y esencialmente

<sup>1</sup> GASOL VARELA, Claudia G. (dir.) y Natalia A. PÉREZ (coord.), *Fuentes del Derecho Internacional: Casos y Prácticas*, 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Jurídicas, 2022.

práctico” (p. 19). Sin lugar a duda, el contenido de esta obra, además de su objetivo específico, podrá ser aplicado provechosamente en el curso general de Derecho Internacional Público, así como en otras asignaturas equivalentes.

El libro se estructura sobre la base de cuatro partes: *La teoría de las fuentes del derecho internacional público* (Parte I); *Los procesos de creación de normas en el derecho internacional* (Parte II); *Las fuentes del derecho internacional en el derecho argentino* (Parte III), y *Documentos e instrumentos internacionales* (Parte IV). Las tres primeras Partes, a su vez, están organizadas en capítulos temáticos y secciones. La Parte IV incluye el texto de la Carta de las Naciones Unidas, del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia y del Estatuto de la Comisión de Derecho Internacional. Por último, se agrega un listado de la bibliografía citada en este trabajo.

Como destaca la prologuista, el contenido sintéticamente enumerado en el párrafo anterior “... analiza mecanismos de aplicación de la estructura fundante del derecho internacional con el propósito de demostrar que partiendo de enunciados teóricos indeterminados las normas jurídicas se vuelven diáfanos ante el desafío de su invocación en una circunstancia específica” (p. 12).

Al observar con detalle el contenido de la obra, es posible identificar diferentes tipos de prácticas propuestas, entre ellas, analizar y comprender textos (jurisprudencia, doctrina, legislación y notas periodísticas); buscar criteriosamente información jurídica; comparar normas de fuente interna e internacional; determinar si las afirmaciones son verdaderas o falsas, justificando la respuesta; redactar dictámenes y otras piezas legales; y resolver casos hipotéticos.

El enfoque práctico queda en evidencia en cada una de sus páginas, y es destacable la producción de sus autores, quienes seleccionaron los diferentes materiales, redactaron las consignas y elaboraron los casos hipotéticos. Como fuera advertido por la prologuista en el párrafo antes citado, el eje que recorre todo el libro es ofrecer herramientas al alumno para que pueda interpretar los marcos teóricos y aplicarlos en situaciones concretas. En otras palabras, brindarle un contenido procedimental de máxima importancia para su futura vida profesional.

Un aspecto adicional que se puede destacar de este libro es su utilidad dual para los docentes de derecho internacional. Además de constituir un aporte para la enseñanza, también puede ser visto como una invitación pedagógica para encarar el desafío de descubrir y aplicar metodologías activas, y desarrollar nuevos materiales de trabajo. El novedoso enfoque propuesto en esta obra deja en evidencia que aún existen muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del derecho internacional que pueden ser analizados y trabajados a la luz de metodologías activas.

Respecto de las críticas y sugerencias que pueden formularse, estimo que hubiera sido conveniente incorporar un apéndice normativo y documental más amplio. Respetando las lógicas limitaciones que plantean las editoriales, asociadas con los elevados costos de impresión, podrían sumarse otros instrumentos que son asiduamente referenciados en el libro, por ejemplo, la Convención de Viena de 1969 sobre el Derecho de los Tratados. Asimismo, en cada práctica se debería hacer una remisión a dicho apéndice, para evitar reiteraciones en la redacción de las consignas, como se evidencia en las transcripciones del artículo 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia, tanto en la página 217 como en la 221.

En síntesis, *Fuentes del Derecho Internacional: Casos y Prácticas* constituye un aporte invalorable a la bibliografía argentina de derecho internacional y, particularmente, a un área muy poco visitada por los docentes y académicos: la enseñanza y el aprendizaje de este cuerpo normativo.

Fecha de recepción: 11-8-2022.

Fecha de aceptación: 17-8-2022.



## Pautas para la presentación de originales

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

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

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

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

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

El proceso de evaluación consta de tres fases:

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

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

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

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

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

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

## 1. ENTREGA DE ORIGINALES

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

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

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

## 2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

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

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

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

## Guidelines to submit originals

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

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

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

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

### 1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

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

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

## 2. PAGE AND TYPE SET-UP

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

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

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



SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS  
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE,  
EN EL MES DE DICIEMBRE DE 2022









