

ISSN 1667-4154

Academia

Año 21 – número 41 – primer semestre – 2023

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

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

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

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

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

CONSEJO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

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

Matías Manelli, colaborador; Universidad de Buenos Aires; Argentina

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

DECANO

Leandro Vergara

VICEDECANA

Silvia Nonna

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

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

Consejeros Suplentes

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

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

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

Consejeros Suplentes

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

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

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

Consejeros Suplentes

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

Representante No Docente

Lorena Castaño

SECRETARIOS

Secretario Académico: Lucas G. Bettendorff

Secretario de Administración: Carlos A. Bedini

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

Secretaria de Investigación: Luciana Scotti

Secretaria de Coordinación y Relaciones Institucionales: Marta Vigevano

Secretaria de Relaciones Institucionales: Carmen Virginia Badino Varela

Secretaria de Vinculación Estudiantil: Andrea Cristina Luciana Carreras Lobo

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Luis R. J. Sáenz

Secretario: Lautaro Furfaro

Secretaria: Magdalena Belén Rochi Monagas

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

CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

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

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

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Presentación

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

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

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

Presentation

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

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

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

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 21, número 41, 2023, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Clásicos

- Estructura y función de la clase magistral 15-35
Roberto José VERNENGO

Artículos

- La interpretación como vía didáctica hacia la comprensión del derecho: análisis y propuesta a partir del texto literario *La Verdad* de Luigi Pirandello 39-68
Iván ASTWOOD
- Competencias interuniversitarias e internacionalización: una mirada hacia el interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires 69-101
Juan JORGE

Estudios e investigaciones

- Sentencia o ciencia. Análisis de los circuitos de producción y difusión del conocimiento de quienes operan jurídicamente en la Provincia de San Juan 105-131
Soledad LLOVERAS QUIROGA

Actualidad universitaria

- Laudatio* académica del Profesor Philip Alston con motivo de su investidura como *Doctor Honoris Causa* de la Universidad de Buenos Aires 135-144
Mary BELOFF

Bibliográficas

- Reseña bibliográfica: *La enseñanza del Derecho Internacional Público. La influencia de la cátedra de Luis A. Podestá Costa en la Universidad de Buenos Aires*, de Leopoldo Godio 147-152
Zlata DRNAS DE CLÉMENT

Jornadas

Reseña de actas: *Innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio,*

de María Verónica Piccone (comp.)

Brenda Daiana ESPÍNEIRA

155-163

INDEX

Academia. Law Teaching Journal
Year 21, number 41, 2023, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Classics

Structure and function of the master class 15-35
Roberto José VERNENGO

Articles

Interpretation as a didactic way to understand
the law: analysis and proposal from the literary
text *The Truth* by Luigi Pirandello 39-68
Iván ASTWOOD

Interuniversity competitions and internationalization: a
look inside the University of Buenos Aires Law School 69-101
Juan JORGE

Studies and research

Sentence or science. Analysis of the circuits of production
and dissemination of knowledge of those who
operate in law in the Province of San Juan 105-131
Soledad LLOVERAS QUIROGA

University news

Laudatio academic from Teacher Philip Alston on
the occasion of his investiture as *Doctor Honoris*
Causa of the University the Buenos Aires 135-144
Mary BELOFF

Book Review

Bibliographic review: *La enseñanza del Derecho Internacional*
Público. La influencia de la cátedra de Luis A. Podestá Costa
en la Universidad de Buenos Aires, by Leopoldo Godio 147-152
Zlata DRNAS DE CLÉMENT

Conferences

Proceeding's review: *Innovation in teaching and research practices in Legal Sciences. Challenges to mainstream the gender perspective(s) and consolidate anti-discrimination law*, by María Verónica Piccone (comp.)

Brenda Daiana ESPIÑEIRA

155-163

Clásicos

Estructura y función de la clase magistral*

ROBERTO JOSÉ VERNENGO**

1. CARACTERIZACIÓN DE LA “CLASE MAGISTRAL” COMO TÉCNICA PEDAGÓGICA TRADICIONAL

La “clase magistral” o “exposición oral” como institución en la enseñanza universitaria, pero también como técnica corriente de aprendizaje en los niveles terciarios, ofrece características paradójicas. Por de pronto, no es fácil, ante la abundancia de descripciones denostativas o enaltecedoras, hacerse de una idea suficientemente clara de qué se entiende, en general, por ella, y de ser posible determinar algo así como su tipo ideal, el prestigio, o desprestigio de que la institución disfruta, hace difícil discernir qué sucede en la realidad con este método tan manido.

Como una humorada anglosajona, se la define como aquella técnica que permite trasladar el contenido de las notas del profesor a los cuadernos de los alumnos, sin necesidad de pasar por la cabeza pensante de nadie. Esta descripción, sin embargo, permite advertir que la exposición oral constituye alguna forma de comunicación. Lo que realmente señala es que algún elemento en la relación comunicativa es superfluo: el profesor que dicta la clase o el alumno que toma prolijamente sus

* Publicado en *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, nro. 87, marzo de 1977. Agradecemos a Mabel Bellochio, Ana Vernengo y al personal de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES-México) por sus gestiones para el acceso a la publicación original.

** Roberto José Vernengo (1926-2021). Abogado y Doctor en Derecho y Ciencias Sociales (UBA). Profesor titular de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho (UBA) e Investigador Principal del CONICET. Fue profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de profesor invitado en universidades de Alemania, Brasil, Colombia, España, Francia, Italia, Perú, Uruguay y Venezuela. Autor de más de 150 trabajos sobre temas de teoría y filosofía del derecho.

apuntes. De alguna manera, la clase magistral es vista como un sucedáneo verbal del libro, el objeto en que tradicionalmente se encarna la ciencia y el estado del conocimiento, pues también este, como objeto de un sistema de comunicación, permite hacer abstracción del autor y del lector como seres concretos de carne y hueso.

En otros escritores sobre estos temas, la “clase magistral” adquiere los caracteres de un atributo prestigioso del poder económico o del poder *tout court*. El profesor universitario, que estos autores pretenden confundir con “el maestro”, tendría el derecho de disponer de alguna forma de distribución de la sabiduría que monopoliza, proveyendo *excathedra* a sus sumisos auditores de su palabra inapelable: la “clase magistral”. Y atacar la eficacia de esta técnica pedagógica no implicaría únicamente examinar si efectivamente el recurso a ese procedimiento pedagógico produce, en medida suficiente, los resultados mínimamente esperados de una técnica de aprendizaje, sino atacar la fuente misma de la sabiduría, el maestro, o a los maestros, en los cuales se supone radicaría la esencia misma de la universidad.

Por otro lado, tantos son los inconvenientes, tanta la ineficacia, tantas las consecuencias negativas o nefastas que, al parecer, el sistema de la exposición oral ha producido al punto que, apocalípticamente, se oye que el autoritarismo social, los sistemas totalitarios y los ocasionales derrumbes de la democracia que nuestros países suelen padecer derivan del uso y abuso de ese recurso pedagógico, que uno no puede menos de admirarse cómo un sistema tan denostado, un procedimiento tan torpe, exhiba un tan extraño poder de perduración.

Es claro que bajo el rótulo de “clase magistral”, o sus equivalentes, cabe entender las más variadas cosas. Y es más que probable que no exista nada que pueda considerarse algo así como un tipo ideal unitario de la misma. Habría, más bien, estilos de exposición oral, variantes del ensayo escrito o de la conferencia, múltiples variaciones sobre un tema elusivo. Como es frecuente en esta modalidad de análisis, habría que emprender inicialmente una tentativa de taxonomía de los fenómenos bautizados con un rótulo genérico, para luego emprender alguna suerte de investigación empírica para ver cuáles de los tipos taxonómicos idealmente determinados encuentran algún parangón en la realidad.

Pero ¿cómo efectuar una taxonomía útil de un sistema pedagógico que se nos presenta, no sólo envuelto en compromisos emocionales e ideológicos oscuros, sino cuya determinación conceptual parece condenada a moverse entre los términos encomiásticos y los denostativos?

El trabajo que aquí proponemos requiere, por consiguiente, que fijemos ciertos límites que permitan establecer, con alguna precisión, a qué nos referimos. No porque interese, en pura actitud teórica, definir fenomenológicamente el ser de la “clase magistral”, ni elaborar una definición teóricamente aceptable, sino porque conviene deslindar una clase de técnicas pedagógicas genéricamente involucradas en el rótulo indicado que, pese a sus notorios y quizás inevitables defectos, sea susceptible de algún aprovechamiento y algún perfeccionamiento.

El tema, como se sabe, no es nuevo. Al fin y al cabo, la exposición *excathedra* ha sido, en las universidades europeas continentales y en la inmensa mayoría de las universidades latinas, ya no sólo la casi única modalidad o estrategia pedagógica efectivamente utilizada, sino que, más aún, en muchas universidades de hoy y de ayer, las clases orales discursivas constituyen o constituían la única actividad efectiva cumplida en los claustros universitarios. De ahí que no haya de sorprender que el mero análisis, la mera crítica aún constructiva de la “clase magistral” sea vista, como efectivamente lo es, como un intento de crítica de una estructura, la universitaria, cuya crisis se ha convertido en un topos retórico, sin dejar por eso de ser menos efectiva y de irnos arrastrando a todos los que estamos dentro de las universidades, pero también a la sociedad que, al parecer, se mantiene ajena a los claustros en una vorágine incontenible, donde se derrumban individuos, instituciones, valores y culturas. De ahí el estereotipo frecuente de la “clase magistral”, como una institución al margen de la historia, incólume a las acechanzas del tiempo, inmutable e incorregible.

Corresponde señalar esta extraña circunstancia: no hay método pedagógico innovador que, naturalmente, no sufra u ocasione algún fracaso. Pareciera que la experiencia de una falla única fuera suficiente para poner de lado la novedad pedagógica, todos hemos oído esta sentencia inapelable al pretender recurrir, tímidamente, a una prueba objetiva de evaluación, a alguna técnica grupal, a la enseñanza programada, etc. La técnica de la exposición oral magistral —salvo que por milagro

se crea que los miles y miles de profesores universitarios que cotidianamente profesan en las miles y miles de universidades que pueblan la faz de la tierra son todos maestros, como si ya se hubiera cumplido la profecía utópica de Teilhard de Chardin y el universo estuviera cubierto por una espesa capa de inteligencia, utilizada como forma normal de enseñanza universitaria— obliga a aceptar, con una probabilidad estadística elevadísima, que en múltiples lugares del globo se repite, hora tras hora, el ritual monótono del recitado magisterial por un profesor malo o bueno, ante auditorios malos o buenos, ante fatigados estudiantes universitarios, con resultados seguramente mediocres. Pues la insondable mediocridad de las innumerables clases que innumerables profesores promulgan desde casi infinitas cátedras pareciera no hacer mella en la perfección ideal, en el modelo perfecto de esa técnica pedagógica que, en bocas de algunos, constituirían el momento mismo en que la vida de la universidad se concentra y se realiza: donde la potencia del saber se efectiviza en su esencia para describir aproximadamente el tipo corresponde descartar algunas situaciones límites que son ajenas a nuestro interés inmediato.

Hans Kelsen ha sido, para la gente de derecho, no sólo un innovador teórico genial, sino el modelo del catedrático auténtico. Realizaba, con enorme dignidad e indiscutible competencia, el paradigma del profesor universitario centroeuropeo. La relación entre el profesor y el alumno en clase constituía siempre una relación social secundaria frente a la comunicación efectiva que el maestro mantenía con sus discípulos por otros medios. Es a través de libros, ensayos, revistas especializadas, etc., donde la comunicación científica efectiva se logra. Se cumple cuando la publicación, en alguna revista especializada, del ensayo novedoso del maestro provoca como reacción la nota bibliográfica admirativa del discípulo reciente, o del epígono, o la crítica del futuro maestro. Con el público común, el auditorio indiscernible, donde el maestro, por acaso, sólo distingue quizás los rostros de los discípulos predilectos, la comunicación, reducida al mínimo indispensable, se efectúa por remisión implícita al *Lehrbuch*, al *Manual*, al *Textbook*. En la cultura universitaria, básicamente escrita —una cultura de libros, tesis, ensayos, revistas, bibliotecas, etc.—, la comunicación oral, como la que se produce desde la cátedra expositiva, es un mero accesorio de

la verdadera relación escrita: el profesor recita —el verbo es el correcto— trozos selectos de su texto ante el auditorio que, más que nada, ha venido a oír de boca del maestro lo que podría leer, en la prosa del maestro, en su casa; o bien el profesor, de vez en cuando, adelanta a su auditorio (esto es: a sus futuros lectores) trozos inéditos del libro en que trabaja, del ensayo que prepara, de la nueva edición que acaba de enviar a prensa. El maestro-profesor se parece mucho al director de orquesta que debe reiterar, ante un público ganado de antemano pues el repertorio es clásico (es decir: previsible), la sinfonía de siempre; o que, con gestos de taumaturgo, presenta por primera vez ante el público, con la garantía de su seriedad de intérprete, la obra nueva, con la pretensión de que la misma pase, luego de ese rito, a integrarse a los repertorios corrientes.

De ahí que la “clase magistral”, como en el caso de Kelsen, se convirtiera en un rito minuciosamente reglado: el maestro vestido de oscuro y montado en una suerte de púlpito laico declama, con dicción cuidada, la lectura que efectúa de su libro o de su manuscrito. La extensión de la clase coincide con la de los capítulos del libro leído o en preparación; el estilo oral, con el de la prosa tan diferente con que las culturas europeas se expresan por escrito; la mímica queda reducida a gestos convencionales semejantes a los utilizados por los actores trágicos en las obras clásicas. Todo respira serenidad: el maestro no sólo es el depositario de la sabiduría, que generosamente acepta derramar entre sus oyentes, sino que su figura misma simula *ex cathedra* la del sabio tradicional del iluminismo: Nathan der Weise declamando sus verdades en rigurosos alejandrinos, en lugar del sabroso alemán con reminiscencias vienesas, que asomaba en la conversación de Kelsen, un discurso en estricto *Bühneausprache*. De vez en cuando, por cierto, un epíteto o un epigrama con los cuales el maestro se burlaba de algún ignoto crítico (cuyo nombre sólo los frequentadores de la literatura especializada conocían) o destrozaba alguna teoría sobre cuya existencia el auditorio común recién adquiriría noticias. La actividad del profesor se asemejaba a una representación en un escenario; todo parecía, y efectivamente lo había sido, ensayado previamente, quizás ante el espejo. Sólo faltaba el telón, las luces y el maquillaje para que la ilusión histriónica fuera completa.

Por cierto, no se discute el valor intrínseco del contenido de las clases del maestro. Lo que corresponde señalar es que ese rito semanal, por interesante que fuera, constituía una situación límite, pedagógicamente innecesaria: al fin y al cabo, el curso completo que se oía (pues estas clases se oyen como un concierto) apareció publicado poco después. ¿Para qué la audición de lo que ya estaba escrito?

Se trata de una suerte de exhibición *ex cathedra*, con fuertes características histriónicas, cuyo modelo proviene de la universidad centroeuropea del siglo XIX, cuyo modelo estructural deriva de los tratados clásicos de retórica. En Francia, es moda acudir a las “clases magistrales” de algún maestro de filosofía, como era el caso de Bergson y de Merleau-Ponty, como puede ser moda oír, en alguna ópera de repertorio, a la diva del momento. Este sistema reseñado puede ser válido ocasionalmente, pero, claro está, no es el que interesa al estudiar la estrategia pedagógica rutinaria de la “clase magistral”.

Frente a ese ritual formal, con contenidos muy elaborados en estructuras expositivas propias de la literatura académica escrita, tenemos, como tipo antípoda, la exposición oral de tipo improvisatorio. Las clases de Ortega, por ejemplo, eran características en ese respecto. El catedrático guarda un cierto tono informal que da a su clase un aspecto poco estructurado; el lenguaje no es el relativamente riguroso de la literatura académica, sino el lenguaje sugestivo de la literatura narrativa. El orador no se atiene al hilo de una estructura expositiva establecida de antemano, sino que parece obedecer a asociaciones momentáneas; el discurso se ve interrumpido por anécdotas, ilustraciones y bromas; el auditorio, llevado quizá por la habilidad retórica del profesor y el brillo de su palabra, olvida enteramente que se trata de transmitirle alguna información y sacar racionalmente algunas conclusiones. El público asiste más bien a una exhibición de virtuosismo verbal. Ya no tenemos al director de orquesta solemne entregándonos su versión de Beethoven, sino al instrumentista que improvisa con virtuosismo. Al final, la clase se convierte en el remedo de una amena reunión social: así lo era con Ortega. El rigor expositivo del maestro y el encanto atractivo del virtuoso se confunden.

También aquí, los alumnos no pasan de configurar un mudo auditorio, un público boquiabierto ante las proezas del virtuoso. ¿Cabe acaso

interrumpir con una pregunta al equilibrista antes del salto mortal? y ¿qué pregunta formular ante un orador como lo era Ortega, que comenzaba repudiando la razón discursiva, para confiar en la intuición, en su intuición vital, en su genio y figura?

Pero hay algo más grave. Frente al magíster formal y rígido, del que Kelsen nos da una imagen idealizada y positiva, tenemos los innumerables rábulas que repiten rutinariamente su texto ante auditorios inertes, cuando no sumergidos en el sueño; frente al histrión brillante y genial, que nos excita y entretiene, frente a tantos retóricos brillantes que suelen hacer las delicias de públicos más o menos universitarios en nuestras universidades; cuántas clases deshilvanadas, carentes de imaginación y de articulación, malamente expuestas por desdichados profesores que cumplen su labor como malos actores sin vocación.

Son estos dos casos extremos, pero típicos. Podría recordarse también la lectura monótona y terriblemente seria que, bajo el nombre de clase o seminario, efectuaba Heidegger de sus manuscritos; o la meditación aparentemente inconexa y verbalmente eruptiva que, según cuentan, Wittgenstein cumplía dolorosamente ante sus discípulos.

Como estrategia corriente, la “clase magistral” suele ser descrita conforme a módulos menos exagerados. Por ejemplo, en un texto reciente de pedagogía universitaria, se señalan las siguientes notas como propias de la “clase magistral” (también denominada, como se ha indicado, “clase-conferencia” o “exposición oral”, con matices que correspondería, quizás, tener en cuenta): a) de un acto cumplido por un profesor; b) durante un periodo fijo de tiempo (una hora aproximadamente) y reiteradas veces durante un curso; c) ante una audiencia relativamente numerosa. Los roles están claramente delimitados en la audiencia: profesor, por un lado, alumnos, por el otro. Los alumnos reciben pasivamente la comunicación, limitándose su papel al de ser “meros receptores de informaciones”; el profesor se despreocupa de cómo se cumpla el proceso de aprendizaje en sus auditores. Todos los alumnos reciben igual información a ritmo idéntico. Para consolidar el sistema rígido de roles, las interacciones entre alumnos y profesor se encuentran extraordinariamente limitadas y excluyen toda espontaneidad: los alumnos no interrumpen al profesor, sino cuando éste lo solicita o autoriza. El profesor finge ignorar las reacciones que los alumnos manifiestan: prestando atención o dormitando,

exhibiendo indiferencia o hastío, o demostrando interés y preocupación. El sistema permite que el profesor ofrezca la versión que le parezca del tema expuesto, aunque se trate de una versión distorsionada o interesada. Otras teorías, otras opiniones, son consideradas como inexistentes, o sólo virtualmente existentes en la medida en que el profesor las refleje en su exposición.

Por lo común, no se pide al expositor que exhiba originalidad; por el contrario, el auditorio se angustia cuando el profesor se aleja del texto previamente establecido como básico. Se supone que el aprendizaje tiene así sus límites materiales en los contenidos que el profesor ha formulado en la clase, con exclusión de otros. De ahí que el alumno sienta como una violación de una regla que el profesor requiera que el alumno deba saber algo más de lo que ha sido expuesto literalmente *ex cathedra* y que figura, como prueba fehaciente, en los apuntes tomados.¹

Como señala Ruth Beard, para dar el golpe final, los profesores universitarios proclives a este tipo de enseñanza suelen pensar que “una buena enseñanza no está relacionada con el aprendizaje de los alumnos. Es decir, no consideran el enseñar como una forma de comunicación que se frustra si no es comprendida, considerándolo, más bien, como una especie de actuación teatral —*performance*— en la cual enseñar bien consiste en presentar audiblemente un cierto material bien articulado, sea éste comprendido o no”.² En el estudio de Bligh al cual tanto debemos, como verdadero pionero en el tema, se comienza recordando que, aún hoy la tercera edición del libro de Bligh es de 1974 y contiene un examen de la bibliografía existente a la fecha, el dictar clases (clases magistrales universitarias: *lectures*) es un arte, como la composición o la ejecución musicales. No cabe, señala, “mayor acuerdo sobre qué constituye una buena ‘clase magistral’, que el que pueda lograrse sobre qué sea buena música”. Dictar clases sería, pues, cuestión de “habilidad” (*skill*), pero una habilidad puramente intuitiva, puesto que “no existe un código, como el código del tránsito, para los conferenciantes [...] hay pocas reglas para dictar clases”. Al punto de que, por no poder en general referirnos

¹ Cf. LAFOUCARDE, Pedro, *Planteamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, 1974, pp. 99 ss.

² Cf. BEARD, R., *Teaching and Learning High Education*, 2ª ed., 1974, p. 109.

a un marco normativo mínimo aceptado, “las encuestas demuestran que individuos diferentes pretenden, ya no sólo cosas diferentes de una ‘clase magistral’, sino cosas incompatibles (*conflicting*)”.³

La investigación efectuada en Inglaterra por la Comisión Hale sobre los métodos de enseñanza universitaria refleja, entre los propios profesores universitarios, una actitud muy dubitativa sobre lo que generalmente hacen, es decir: dictar clases. Resultaría, resumiendo las opiniones más generales, escasamente categóricas, que las exposiciones orales servirían a lo sumo para “introducir ciertos temas”, “dando a los alumnos un cierto marco de referencia para futuras lecturas...” Y aunque la actividad oral del profesor es vista como previa y dependiente de una actividad más seria, como es la relación que el estudiante mantiene con la literatura escrita, con los libros, resulta que la preparación para la lectura que la clase expositiva daría es vista como bastante precaria. Por de pronto, se está de acuerdo con que, en la práctica (no como ideal supuesto), difícilmente la “clase magistral” permite “despertar la capacidad crítica” del estudiante; y ello, tanto menos, en cuanto tiende a estructurar un sistema “centrado en el instructor” y no en el estudiante, con la consecuencia de que normalmente instaura “una situación social autoritaria”, en que ya no sólo el despertar de capacidades críticas, sino el mero desarrollo de un marco de referencia y del gusto para futuras lecturas es más bien la excepción que la regla.⁴

Tenemos una situación que puede llegar a lo grotesco. He aquí lo que el profesor, ya no frustrado, sino absolutamente alienado, formula como conclusión de sus experiencias en la cátedra según la versión de Postman y Weingartner: “No comprendo, yo les enseñé, pero ellos – los alumnos – no aprendieron”.⁵ Esta conclusión, comentan estos autores, tiene tanta razonabilidad como quien afirmara que vendió algo, pero nadie se lo compró.

La “clase magistral”, según Postman y Weingartner, constituiría una jugada en dos negocios en que la enseñanza institucionalizada se encuentra comprometida: “el negocio de la diseminación de información”

³ BLIGHT, J. R., *Why lectures?*, 3ª ed., 1974, p. 10.

⁴ Cf. BLIGHT, *op. cit.*, pp. 18-19.

⁵ POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. *Teaching as a subversive activity*, p. 46.

(*the information dissemination business*) y “el negocio de la transmisión de nuestra herencia cultural” (*the transmission of our cultural heritage business*). La clase expositiva, como estrategia básica en esos negocios, procede a partir de una dicotomía tradicional, cuyo mensaje tácito, por cierto, creen nuestros autores, es grave. En efecto, para disimular los mensajes latentes efectivos que la “clase magistral” transmite, se recurre usualmente en su análisis a una distinción en los componentes: el contenido y el método.

El contenido, sea cual fuere su importancia, es la parte sustancial de la lección: es la materia que se trasladaría de la mente del profesor a la mente de los alumnos recipiendarios. Esos contenidos existirían con independencia, se supone, de los métodos adoptados para transmitirlos y enseñarlos; más aún, contenidos y medios pedagógicos serán entre sí independientes. El método pedagógico, por su parte, sería nada más que la forma que el contenido adopta para su presentación; de por sí, ese método sería vacío de contenido y, por tanto, también se supone no transmitiría ningún mensaje propio. Esta distinción entre contenido y método, material y forma, es, señalan aquellos autores, a la vez ingenua y peligrosa. Pues es el método adoptado, como efectividad padecida por los alumnos, el que realmente transmite el mensaje que es inculcado; lo que cuenta en el aprendizaje no es lo que se dice a la gente, sino lo que se hace hacer a la gente. Dewey decía que lo que los estudiantes aprenden de verdad es lo que hacen en el aula; parodiándolo, nuestros autores afirman que lo que el estudiante aprende, a través de lo que se le hace hacer en el aula, es el verdadero contenido de la enseñanza, el mensaje efectivamente transmitido. Y el mensaje principal, afirman, consiste en aprender a responder no a los interrogantes reales que puedan formularseles, sino a las exigencias artificiales del contexto social de la propia aula. El profesor hace afirmaciones, el profesor puede preguntar: hay que tener disponible la respuesta satisfactoria, la respuesta que no ocasiona sanción en el grupo de aprendizaje. Sobre todo: *don't think*, no piense nada nuevo, aténgase a los carriles fijados. “La única enseñanza que se produce en el aula, sostienen Postman y Weingartner, es la suscitada por la estructura de la clase misma. Ese mensaje, afirman, es transmitido silenciosa, insidiosa, ininterrumpida, pero efectivamente, a través de la estructura misma del procedimiento pedagógico: a través del rol del profesor, del rol del estudiante, de las reglas de su interacción verbal

y mímica, de los derechos y deberes que recíprocamente se asignan y adquieren, de los canales permitidos para la comunicación y de las actuaciones que son gratificadas o sancionadas”.⁶ ¿Cuál es, pues, a grandes rasgos, el sistema social en que se produce este fenómeno que, con colores tan contrastantes, constituye el núcleo mismo de la actividad universitaria?

2. ESTRUCTURA ANALÍTICA DE LA “CLASE MAGISTRAL” COMO SISTEMA SOCIAL

Recurramos a algún esquema analítico sin entrar en polémicas, aquí ociosas, sobre la problemática sociológica involucrada, que nos permita, aunque sea gruesamente, distinguir aspectos interesantes en las situaciones sociales recurrentes que reconocemos como exposiciones orales de profesores, como “clases magistrales”. Trataremos de apuntar diversos estratos de aquel sistema de interacción recurrente en que se configura el sistema social intermitente que es una “clase magistral”.

Se trata de señalar los elementos que integran ese sistema inculcado de acciones sociales, en el cual juegan no sólo formas de personalidad estereotipadas, sino sistemas simbólicos que constituyen el marco de referencia cultural del sistema, y, sobre todo, un orden normativo pautado alrededor del cual se constituye la interacción pedagógica. Un planteamiento similar, por cierto, se encontraría en Parsons o, en forma genérica, en el ensayo de J. W. Getzels y H. A. Thelen, “*A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system*”,⁷ en el cual se sugiere, para el análisis del aula de clase como un sistema social, la distinción entre dimensiones normativas (nomotéticas), personales (idiográficas), institucionales y culturales-valorativas.

Pues, para comenzar por lo más elemental, y aunque la pregunta parezca interrogar por lo obvio, corresponde cuestionar: ¿Quién interviene en una “clase magistral”? ¿quiénes son los sujetos que juegan el rito pedagógico que así denominamos? La respuesta va de suyo: son profesores y alumnos los que constituyen el grupo pedagógico en que se desarrolla la estrategia de aprendizaje *ex cathedra*. Pero lo interesante

⁶ *Op. cit.*, p. 33.

⁷ En *The social psychology of teaching*, ed. A. MORRISON y D. MC. INTYRE, 1972.

es destacar que la confluencia de profesores y alumnos en el mismo grupo pedagógico no se produce por libre elección de los intervinientes, ni siquiera por la adhesión derivada de la persecución en común, de metas comunes. Por el contrario, ni los alumnos eligen a su profesor, ni el profesor elige a sus alumnos. Es el azar —para denominar de alguna manera al resultado de alguna oscura elucubración administrativa en el seno de la burocracia académica— el que reúne, en el rito de la cátedra impartida, a un profesor y a unos alumnos.

El grupo, por definición, es de estructura secundaria y relativamente formal; sus dimensiones dependen también de pautas externas (inscripciones, materias previas, turnos, horarios) y su extensión está fijada por disposiciones mecánicas (la distribución del año académico en periodos tradicionales) que poco tienen que ver con las necesidades y la dinámica propia de un aprendizaje planeado.

De ello deriva que ese azar, o divinidad burocrática oculta, suela reunir, bajo la denominación común de “alumnos”, a individuos que no mantienen relaciones recíprocas de solidaridad, sino que pueden ser virtualmente extraños entre sí; o bien, entre los cuales existen, como resultado de formas tradicionales de relación entre compañeros de estudios, o de haber sido específicamente inducido a través de gratificaciones y sanciones, un clima de virtual competencia. Lo cierto es que, en razón de la heterogeneidad original del grupo, normalmente resulta que la cohesión recíproca es inicialmente débil o inexistente, una cohesión que difícilmente aumenta dado el tipo de interacción predominante durante la vigencia del sistema: la relación comunicativa lineal entre cada alumno como mero auditor del único profesor emisor de los mensajes. Y, luego, cada alumno es desde un principio mismo reducido a una intensa despersonalización; cada estudiante, con su pasado y su presente biográficos distintivos y concretos, queda reducido a la uniformidad de un número en una lista de inscripción, al muñón de acción que de él se espera: ocupar un lugar relativamente fijo, prestar atención al discurso del maestro y, eventualmente, tomar notas del discurso magistral.

El alumnado tiende a constituirse así en un puro auditorio y el profesor en el *meneur* formal de un grupo, lo insuficientemente diferenciado como para que sea insólito que en su seno se produzcan interacciones espontáneas interesantes. De ahí que, frecuentemente, en el auditorio

habitual de un profesor suelen aparecer, como subgrupos no siempre funcionales para la totalidad del grupo de aprendizaje, subgrupos primarios: *cliques* de amigos, grupejos de conversación o juego, grupitos de complicidad, etc. A poco, pues, la homogeneidad alienante del auditorio pasivo tiende a descomponerse en individuos aislados, alienados en su situación poco solidaria; o en subgrupos que impiden alcanzar alguna cohesión mínima, perturbando en gran medida la iniciación de una relación comunicativa fluida entre profesor y auditorio.

Es que, también desde un principio mismo y en virtud de pautas formales sumamente rígidas, los roles respectivos de los intervinientes en la acción pedagógica quedan formalmente definidos. Se trata, característicamente, de roles adscritos. El profesor, como ocupante del rol, como actor en la cátedra, debe satisfacer ciertas expectativas estereotipadas: algunas son de fondo; diríamos, debe proveer de cierta información, no excesiva, ni demasiado escasa; debe aparentar o contar efectivamente con conocimientos más amplios de los que expone; debe aparentar estar al tanto de las últimas novedades teóricas de la disciplina; también debe exhibir suficiente autoridad como para que sus tesis sean aceptadas sin más; debe impedir que la visibilidad de su rol llegue a perderse y que por tanto se dé alguna confusión entre los roles que le incumben como catedrático, y los propios de los alumnos, como auditores. Otras expectativas hacen a la forma exterior: el profesor debe dominar cierto estilo retórico propio del lenguaje académico, además del lenguaje propiamente técnico de la disciplina; debe manejar cierta mímica tradicional en la que se refleje la autoridad magistral, y que no se confunda con los movimientos propios de las tácticas pedagógicas adoptadas; debe exhibir, en su forma de presentarse, ciertas características de pulcritud, atildamiento y compostura propios de ciertos estratos sociales y de cierta tradición académica.

También se exige de él un control severo de la emotividad: el profesor —como la ciencia que se supone representa— debe ser sereno y, por ende, emocionalmente neutral. Sus actitudes deben ser mesuradas y no constituir la exhibición emocional de un compromiso personal o político. El profesor debe, por consiguiente, transmitir sus convicciones con la frialdad con que transmite la información relativa a un teorema de geometría, asumiendo que sus alumnos sólo podrían aceptar compartir esos

compromisos emotivos en la medida en que la convicción estética, moral o política sea susceptible de demostración *more geometrico*. Y así como le está prohibida la demostración de una reacción emotiva ante los temas que se tocan, queda excluida toda tentativa de una relación que signifique individualizar, dentro de la masa amorfa del auditorio, a algunas personas: ello implicaría quebrantar la norma de indiferencia, ecuanimidad e imparcialidad que son propias del profesor que se desempeña *excathedra*. Los roles que los alumnos ocupan son mucho más rígidos y formales. Casi no se espera de ellos actividad alguna, exhibición distintiva de personalidad que pueda llevar a romper la uniformidad gris del auditorio normal. Los propios alumnos suelen ser los más celosos guardianes de que no aparezca entre ellos la figura anómala del estudiante que se destaca: quien quiebra el silencio respetuoso o aburrido del auditorio es visto como un eventual cómplice del profesor, violador de la pasiva solidaridad del grupo de alumnos. Cumplir el rol de estudiante significa atenerse a ciertos rituales puramente formales: guardar inmovilidad relativa durante una hora, mantenerse en silencio, mirar con real o simulada atención el desempeño de su papel por el profesor, inclinarse acaso sobre el propio cuaderno y anotar un extracto del discurso. Las relaciones laterales entre alumnos quedan excluidas y son vistas, por profesores y por los propios alumnos, como ilícitas y necesitadas de ocultamiento.

Ningún profesor espera de su auditorio que sus miembros exhiban efectivamente señales de inteligencia activa. Puede, acaso, permitirse la interrupción del discurso por parte de un alumno, pero ello tiene que ser la excepción, pues las interrupciones reiteradas simplemente no permitirían al profesor cumplir su papel de orador exclusivo y excluyente.

A todo esto se agrega que los roles recíprocos que aparecen durante el desarrollo de una "clase magistral" no se encuentran a niveles parejos de prestigio. En principio y a priori, el profesor está hasta sustancialmente por encima de los alumnos: debe saber más que ellos, debe tener más experiencia, debe dominar mejor la literatura, debe moverse en una esfera superior donde se codea con los grandes sabios y los ilustres autores. Y dado que esa superioridad tiene que ser confirmada simbólicamente, no es un azar que el profesor se suele mover, inclusive físicamente, a un nivel superior al de grupo de alumnos. La intromisión del profesor a niveles más bajos, su descenso al plano del auditorio donde están los

alumnos es resentido por éstos como una intromisión desde el más allá, vista como virtualmente peligrosa.

La pauta esencial del rito magistral es la de mantener distancias, la de guardar lejanía: el conocimiento está lejos y arriba, en una esfera que no se alcanza con las manos. El sacerdote de ese culto es intangible impersonal; un título honorario bajo el cual no debe aparecer un hombre parecido a los no graduados que esperan alcanzar algún día el grado deseado, mientras atienden las ceremonias rituales que se cumplen desde la cátedra.

Las normas de interacción son, *prima facie*, simples, el profesor debe hablar, hablar, hablar; los alumnos deben limitarse a prestar atención y escribir. El orador y el escriba. Y ello, sin pausa, tantas veces por semana, durante un término académico, durante la hora de clase.

Ahora bien, hay algo que la “clase magistral” excluye: el silencio. Y, sin embargo, como todos bien sabemos, muchas veces es en silencio cuando se piensa y cuando mejor captamos lo que el otro nos comunica. Pero el silencio, como señalaba Heidegger, hace patente la superficialidad de un discurso que puede no ser más que eso: una acumulación de palabras, un simulacro de lenguaje.

Pero el hablar y hablar, que del profesor requieren las normas de la exposición magistral, y el aparentar oír y el aparentar escribir que se requiere de los alumnos tienen características formales específicas. No se trata de una interacción en que se permitan libertades y originalidades: actitudes, sistemas mímicos y lenguaje deben atenerse a expectativas tradicionales. Es justamente en este formalismo ritual donde reside la fuerza y la real trascendencia —el mensaje real— del sistema de la “clase magistral”.

Estas pautas aparecen, como es sólito, como un conjunto amplio de prohibiciones. Muchas parecieran regir puros aspectos exteriores: piénsese en las formas de lenguaje excluidas, en los sistemas de símbolos de uso imposible. Pero las prohibiciones relativas a las formas exteriores afectan muchas veces a la materia misma que el discurso pretendería transmitir: el auditorio entendería como una violación de la norma el discurso del profesor que se *explayara* en una demostración detallada propia del libro; o al revés, que por ser excesivamente *elíptico* supusiera

que el auditorio es capaz, por propia iniciativa, de superar pensando los hiatos dejados a propósito. Es el cumplimiento estricto de estas normas convencionales las que normalmente sirven de fundamento a los juicios valorativos sobre la excelencia de la enseñanza o la excelencia del profesor.

Las normas que rigen el comportamiento de los alumnos, congregados en un auditorio callado, son, en mucha mayor medida aún, extremadamente formales: del alumno se pretende, ante todo, que no se distinga de los demás alumnos, que se resigna a ser un auditor inmerso en un auditorio indistinto. Para lograr esa desaparición casi física de su personalidad propia, se le pide que restrinja por entero toda iniciativa comunicativa: el alumno es el que guarda silencio, el sólo oyente. A veces los profesores, sin advertir que no hacen más que enunciar lo que de hecho hacen de los alumnos, caracterizan a los alumnos como mudos.

De ahí que el lenguaje utilizado desde la cátedra, y aun el requerido del alumno que interrumpa eventualmente el discurso del profesor, sea siempre un lenguaje distinto del lenguaje escrito y distinto del lenguaje del trato cotidiano. Una cierta pompa, una cierta retórica no sólo son corrientes, sino que son esperadas: los alumnos suelen enceguerse y valorar al profesor que habla bien, donde la bondad quizás no radique siempre en la claridad, en la organización de los contenidos, en la eficacia pedagógica. El lenguaje propio de la "clase magistral", en lo relativo a las modalidades interlocutivas, asimétrico.

El profesor normalmente no alude a los alumnos como posibles interlocutores en un diálogo, sino como a un conjunto indistinto de auditores. Los alumnos ocasionalmente deben dirigirse al profesor mencionando previamente los títulos profesionales o académicos que ratifican el reconocimiento de un rol situado a un nivel superior: "doctor...", "señor profesor". Esta asimetría típica de las situaciones sociales tradicionales, con dejo autoritario, está tan arraigada, por lo menos en nuestros medios, que las invitaciones que eventualmente los profesores formulen para adoptar formas de trato más igualitarias chocan con profundas reacciones de los alumnos, que sienten la propuesta como algo artificial, a algo cuyas motivaciones mediatas no son claras.

Es de gran interés, aun desde el punto de vista de la lingüística y de la socio-lingüística, un estudio empírico de los estilos verbales de los profesores cuando hablan *excathedra*. Impresionísticamente sorprende la actitud arcaizante que muchas veces el profesor adopta no sólo en su léxico, sino inclusive en la entonación y la pronunciación. Las entonaciones, por añadidura, deben guardar un cierto dejo categórico, pues lo que el profesor dice *excathedra* no es una simple opinión más, sino es lo que la cátedra piensa, la opinión oficial en la materia. Las enunciaciones afirmativas tienen, a veces, una entonación casi imperativa: formulan obligaciones, no enuncian meras tesis.

El lenguaje traduce además la consolidación de una estructura académica burocrática que, a veces, remeda un lenguaje cortesano, el profesor se refiere a sus colegas, a las autoridades académicas, a los autores a cuyos libros se refiere, con la pompa y los títulos que corresponden a sus situaciones sociales dentro del mundo académico y científico. El alumno, a quien quizás muchos de los autores y nombres mencionados por el profesor sean enteramente desconocidos, oye referirse a los miembros de una sociedad superior que el profesor frecuenta, donde al parecer sólo inteligencias claras y serenas discurren eternamente alrededor de problemas bizantinos y puramente desinteresados.

Del lenguaje académico están desterrados los términos cotidianos, los términos comunes, los términos groseros. El profesor guarda, como dicen los franceses, un estilo elevado, por lo que, en Francia al menos, se entiende el lenguaje formal y cortesano de la tragedia clásica. Es que el lenguaje del profesor, su actuación y enunciación —el *débit* de los franceses— tiene un fuerte matiz histriónico: no es raro que una perorata retórica provoque entre los alumnos, como espectadores de un espectáculo, el aplauso, que rara vez celebra la profundidad de los contenidos transmitidos, sino el brillo de la forma externa verbal utilizada.

Las normas que rigen la interacción están destinadas a mantener, fundamentalmente, la rigidez de los roles recíprocos. Tradicionalmente, a niveles de enseñanza inferiores, se considera deber del maestro y, por ende, parte constitutiva de su rol mantener la disciplina, esto es: hacer respetar normas de comportamiento externo y sancionar las desviaciones. En el aula universitaria, se supone que las formas de disciplina, así como las formas convencionales de trato propias de una sociedad culta

se encuentran tan internalizadas en los alumnos que el profesor no debe descender a adoptar medidas disciplinarias (sanciones), sin grave menoscabo de su autoridad. Pero ello no excluye que, implícitamente, las normas que rigen su comportamiento esperado y el de los alumnos sirvan para instituir un sistema de acciones sumamente rígidos y compulsivos. De ahí que la más inocente y simple alteración de estos rígidos esquemas de comportamiento provoquen un desconcierto en el profesor, que siente que, de alguna manera, su autoridad se ve afectada. El sistema cultural en que se despliega la “clase magistral” implica, por tratarse de una ceremonia en que una sociedad cumple uno de sus ritos laicos fundamentales: la transmisión de la herencia cultural, que las orientaciones predominantes sean universalistas.

En la exposición magisterial, se supone, el profesor transmite al alumnado, como grupo representativo de un grupo de edad sometido a una aculturación intensa, los conocimientos y los criterios evaluativos generales de la sociedad en que la universidad actúa. Estos conocimientos, esas pautas, la sabiduría acumulada, o en trance de acumulación, la ciencia disponible en una sociedad no pueden ser presentados como el resultado contingente y ocasional de experiencias inconexas: toda sociedad necesita legitimarse postulando que su cultura, material y simbólica, constituye un sistema coherente. De ahí que las acciones destinadas a transmitir ese patrimonio cultural deben exhibir una orientación universalista. El profesor no expresa una mera opinión personal; no, por su boca habla la ciencia, la ciencia reconocida por la sociedad en que actúa. De expresar una opinión personal, tiene que hacerlo como una contribución al cuerpo universal del conocimiento, como una tesis desinteresada en que lo que está en juego es la cultura nacional, el conocimiento científico, la objetividad del saber y nunca un compromiso personal interesado. La regla de orientación de los comportamientos aceptados es una actitud neutral.

Justamente es esta combinación de una orientación universalista y una neutral la que los alumnos aprenden efectivamente, como propia de su posterior actividad profesional o académica. En las ciencias sociales —en el caso del derecho es típico, al punto que, desde Max Weber, la exigencia de formulación analítica de un sistema jurídico positivo en términos de principios universales es la condición *sine qua non* de la racionalización

del conocimiento jurídico —, es la pauta cultural efectivamente inculcada, sea cuales fueren los contenidos que se elaboren desde la exposición.

El propio rito de la “clase magistral” termina convirtiéndose en un símbolo cultural, justificativo y legitimador de un sistema educativo académico. Es decir: así como, a la postre, el modo de exposición, el método pasa a convertirse en el auténtico contenido enseñado, se termina también haciendo del rito mismo de la exposición oral algo sustancial, digno de ser defendido, con prescindencia de los contenidos que a través de ese rito formal puedan transmitirse. Se defiende simultáneamente la libertad de cátedra — asunto que pareciera referirse a la elección de contenidos por el catedrático — con el derecho a la exposición magistral por parte del profesor. Al punto que últimamente han surgido voces que proclaman que la crisis de la universidad derivaría de los ataques a los que el ejercicio del magisterio universitario, en sus formas tradicionales, se ve sujeto. La forma se ha convertido en sustancia. No es un azar que, en estos tiempos de crisis, la vida universitaria haya quedado muchas veces reducida a ese mero rito formal: dar clase, como si el cumplimiento del rito legitimara la institución que le permite.

Es justamente la invocación de esa cultura universal que, a través del rito magistral, se transmitiría y conservaría, lo que sirve como fundamento de la legitimación del sistema normativo que rige las interacciones pedagógicas. Las pautas de legitimación — el asunto de la transmisión y conservación del patrimonio cultural — sirven para dar razones válidas en favor de los derechos de los miembros y de las prohibiciones que se les infligen. Estas pautas culturales consolidan la relación de estratificación y de autoridad que la “clase magistral” ritualmente exterioriza.

Pero, latentemente, esas pautas culturales y normas de interacción traducen valoraciones específicas de las sociedades en que vivimos. Algunas de estas pautas valorativas son justificadoras de la situación preexistente: es bueno, de alguna manera, conservar, incrementar y mantener vivo el patrimonio cultural disponible. Ello porque se supone tácitamente que la cultura en que uno se ha socializado es la buena. Es propio, claro está, de las formas institucionalizadas de interacción el reflejar la cohesión y la integración de una sociedad. Sólo cuando las formas de interacción son cuestionadas, cuando, como se dice, una sociedad está en crisis, aparecen cuestionadas también las normas que rigen la institución y, en su

momento, la institución misma. Ello sucede, en etapas sucesivas, con la sociedad moderna, sus sistemas de socialización institucionalizados, la universidad, los profesores y la estrategia pedagógica.

De ahí que, en la efectiva interacción pedagógica, aparezcan hasta explícitamente valores desintegrativos: por ejemplo, parece claro que la estructura de interacción en la “clase magistral” ha ido adquiriendo una fuerte dosis de competitividad. El profesor no es sólo el superior porque sabe más y porque su función es más prestigiosa. También el profesor es el que puede más y, en esa medida, los alumnos, como los relativamente impotentes, no guardan solidaridad con aquel en una tarea común, sino que muchas veces luchan abierta o simuladamente con el profesor, en actividades competitivas. Es común que, ante ese incremento de la competencia y el carácter adquisitivo –frente al tradicional predominio de los valores adscriptos–, se pretenda del profesor que cumpla su “exhibición oratoria” con el fin no de educar a su auditorio, sino de conquistar una clientela adicta. Y para ellos las relaciones recíprocas entre profesor y alumno puedan estar teñidas de fraude y simulación: basta así se admite generalmente que el profesor simule saber lo que deba saber, sin ser necesario que efectivamente domine su campo de estudio; basta que los alumnos aparenten aprender, aunque esa tarea sea efectivamente desdénada o pospuesta hasta momentos más críticos, como los de los exámenes. La relación de aprendizaje puede convertirse en un simulacro ritual: nadie por eso consideraría que la exposición magistral ha dejado de ser cumplida, o que una institución académica no funciona. De ahí que pueda llegarse al absurdo a que se referían Postman y Weingartner: el profesor que cree enseñar, porque se atiene a cumplir un rito exterior, aunque no se verifique aprendizaje alguno por parte de los alumnos; el abuso, de creer que enseñar no fuera el nombre de una relación social, cuya conversa es aprender.

La “clase magistral” es la exposición oral tradicional como una situación social característica de un sistema social transitorio pero recurrente, que debe ser analizada como una combinación contingente de diversos factores analíticamente escindibles. En la medida en que implica el efectivo funcionamiento de roles, grupos, sistemas simbólicos y normativos, en la medida en que constituye algo que hace un grupo de seres humanos puede ser entendida como una decisión. Entendiendo

por decisión, en este contexto, a la consecuencia de la combinación de los factores de un sistema social, entre los cuales uno de ellos actúa como estímulo de entrada. Esta decisión, que no es sólo una comunicación, constituye un cierto uso del poder, concebido, también siguiendo a Parsons, como “la comunicación de una decisión a las partes interesadas, cuya consecuencia es determinar obligatoriamente los actos del grupo y las acciones de los miembros integrantes”.⁸ La comunicación y, por ende, la transmisión de contenidos que puede producirse a través del sistema social que la “clase magistral” configura sólo funcionan eficazmente en la medida en que los factores sociales en juego, grupos, miembros, normas, etc., se encuentran estrictamente controlados por las estructuras institucionales. Este recurso pedagógico garantiza la inmovilidad e inhibe el cambio. Esa es su función.

⁸ PARSONS, *Societies*, 1966, pp. 20 ss.

Artículos

La interpretación como vía didáctica hacia la comprensión del derecho: análisis y propuesta a partir del texto literario *La Verdad* de Luigi Pirandello

IVÁN ASTWOOD*

RESUMEN

El propósito de este artículo es evidenciar, mediante ejemplos tomados de textos teóricos y literarios, de qué manera la interpretación puede constituir una vía didáctica para desarrollar una comprensión más amplia del derecho a partir de la literatura. Para ilustrar este propósito se analizará un cuento de Luigi Pirandello (1999), denominado *La verdad*, desde la idea de interpretación expuesta por Ronald Dworkin (2012) en el artículo *¿En qué se parecen el derecho y la literatura?* para luego mostrar, mediante un texto de Alf Ross (*Tû-Tû*), la forma en que esta interpretación puede servir como camino didáctico hacia la comprensión del derecho. Finalmente, se presentará un anexo con indicaciones que ejemplifican actividades didácticas hipotéticas encaminadas a desarrollar comprensión de un tema de derecho propuesto en uno de los textos estudiados.

PALABRAS CLAVE

Interpretación - Didáctica - Pedagogía - Creación

* Licenciado en filosofía y letras de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Abogado de la Universidad Católica de Colombia, Máster en enseñanza de español como segunda lengua, Estudiante de los cursos intensivos para el Doctorado en Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Interpretation as a didactic way to understand the law: analysis and proposal from the literary text *The Truth* by Luigi Pirandello

ABSTRACT

The purpose of this article is to show, through examples taken from theoretical and literary texts, how interpretation can constitute a didactic way or path to develop a broader understanding of law based on literature. In order to illustrate this purpose, a short story by Luigi Pirandello entitled *The Truth* will be analyzed from the point of view of the idea of interpretation put forward by Ronald Dworkin in the article *How are law and literature alike?*, and then a text by Alf Ross (*Tû-Tû*) will be used to show how this interpretation can serve as a didactic path towards understanding law. Finally, there is an appendix containing examples of hypothetical didactic activities aimed at developing understanding of a legal topic proposed in one of the studied texts.

KEYWORDS

Interpretation - Didactics - Pedagogy - Creation

SOBRE LA IDEA DE INTERPRETACIÓN EXPRESADA POR DWORKIN

La idea fundamental expuesta por Dworkin¹ en *¿En qué se parecen el derecho y la literatura?*, en relación con el objeto que orienta este artículo, puede ser expresada afirmando que *quien crea literatura debe interpretar para narrar una historia, y quien interpreta el derecho crea a través de la interpretación*. Es posible ampliar esta idea afirmando que quien crea literatura o el literato (aunque no todos los “literatos” lo hagan) debe interpretar la realidad; sin embargo, una afirmación como esta exigiría analizar el sentido de la palabra *realidad* en el contexto propuesto, dirigiendo la exposición hacia un ámbito epistemológico que, aunque interesante, puede desviarse del propósito de este escrito. Lo mismo podría decirse con respecto al derecho, si se alega que lo que se interpreta en

¹ *Ibid.*

el ámbito jurídico son los hechos y que a partir de esta interpretación “se construye el derecho”, pero como abogados comprendemos que esta afirmación también sugeriría una discusión lo suficientemente amplia como para adentrarse en especulaciones: como que en derecho no se interpretan sólo los hechos o que lo que se interpreta son los textos legales o los argumentos contenidos en estos y no los hechos, entre otras posibles posiciones que tal vez no sean muy “útiles” para desarrollar la idea propuesta.

Por lo anterior, se considera que la aseveración *quien crea literatura interpreta y quien interpreta el derecho crea* es la que servirá para desarrollar el presente análisis, así como para evidenciar el carácter didáctico que puede resultar de la interpretación en el ámbito de la literatura y el derecho. No se trata acá de demostrar la utilidad didáctica de la literatura para la enseñanza del derecho, pues existen estudios que así lo destacan; tal y como lo evidencia el movimiento conocido como *Law in literature*. Bonorino (2011) lo sintetiza acertadamente al referirse a tres variantes características en que la literatura puede usarse para la enseñanza del derecho: la primera es conocida como “derecho en la literatura”, y explora la manera en la que los problemas jurídicos y políticos aparecen en las obras literarias. La segunda se denomina “derecho como literatura”, la cual propone analogías metodológicas entre los estudios del derecho y la teoría literaria. La tercera, llamada “derecho y literatura”, intenta establecer analogías parciales entre la actividad de interpretación de los juristas y la que se realiza en los trabajos teóricos sobre textos literarios. Como podrá notarse, a medida que avance el análisis, el cuento de Pirandello corresponde a la primera de estas tres variables, mientras que el texto de Alf Ross podría relacionarse con la tercera.

Ahora bien, habrá quienes aseguren que al hacer pedagogía también se realiza un ejercicio de interpretación, y que en ese sentido la tesis propuesta en este artículo debería remitirse al vínculo interpretativo entre derecho, literatura y pedagogía, sin embargo, y aunque esta afirmación puede ser cierta, no es eso lo que se intenta mostrar acá. El aspecto que quiere desarrollarse es que la interpretación, como punto de encuentro entre la literatura y el derecho, puede ser una poderosa herramienta didáctica para ilustrar y explotar pedagógicamente el derecho con base en la literatura o viceversa.

Al respecto, Cardinaux (2015) sugiere que la literatura como fuente de arquetipos, tipologías y conceptualizaciones queda relegada luego de ser utilizada como herramienta del descubrimiento científico o como recurso metodológico. Después de aguijonear, dar pistas, intranquilizar y mostrar posibilidades, termina soslayada ante lo que suele considerarse el trabajo científico riguroso.

Este olvido de lo literario, argumentado de manera traslapada en su aparente falta de rigor, pone de presente que el vínculo entre la literatura y el derecho tal vez no sea idéntico en todos sus posibles sentidos, pues en virtud de su conexión es factible explorar y poner en práctica otras maneras de enseñar-aprender el derecho. Ejemplos de esto se encuentran en el texto de Alf Ross (*Tû-Tû*), cuyo relato evidencia la función didáctica que puede explotarse de una historia ficticia a partir de una interpretación del derecho y la literatura o inclusive en la idea propuesta por Dworkin acerca del derecho como una práctica interpretativa consistente en la construcción de una novela en cadena.²

A propósito de la interpretación, Dworkin expone varias posturas diferentes acerca del sentido de las proposiciones de derecho. Para los positivistas, estas son esencialmente descriptivas porque se limitan a referir hechos históricos (actos) a formulaciones legales para derivar de ellas consecuencias jurídicas. Se trata de una conexión creada por el derecho, en la que la consecuencia “debe” seguir a la condición, como bien lo ilustra Kelsen (2009) al decir que “*para que una norma positiva exista es preciso que haya sido creada por un acto, a saber, por un hecho natural que transcurra en el espacio y en el tiempo*”; de lo que se predica también su validez, pues una norma sólo se considera válida en la medida en que la “conexión” entre el hecho histórico (como lo denomina Dworkin) y la descripción legal de una conducta se materialice.

Sin embargo, Dworkin (2012:145) resalta que, en los casos complejos, el análisis positivista falla porque existen circunstancias en las que no

² Según Bonorino, el objetivo de Dworkin es utilizar la interpretación literaria como modelo para el análisis del razonamiento de los jueces; para lo cual supone que un grupo de novelistas se reúnen con el fin de escribir una novela. Se sortea quién comienza y dicha persona escribe un capítulo que debe remitir al siguiente novelista (juez) hasta terminar la obra. Cada uno se compromete a continuar la novela a partir del relato que reciba y no a escribir una nueva.

basta con que un hecho histórico sea verificable desde el “deber ser” descrito por el derecho para explicar su ocurrencia y efecto jurídico, sino que se requiere de una interpretación o valoración de otros aspectos que escapan al modelo positivista. Para ello cita el ejemplo de un programa de discriminación positiva que tiene validez constitucional, pero aún no ha sido aprobado en los tribunales, y del que seguramente surgirían diversas interpretaciones contrapuestas de abogados o estudiosos del derecho que no estarían de acuerdo con la discriminación. A este tipo de interpretación la llama Dworkin “evaluativa”, porque se refiere a la forma en que los hechos históricos “son valorados” por quienes participan en las decisiones que implican (como lo expresa Kelsen) consecuencias jurídicas.

Paralelamente, Dworkin (2012:145) considera otras opciones:

Una es suponer que las proposiciones del derecho controvertidas, como la referida a la discriminación positiva, no son en absoluto descriptivas, sino expresiones de lo que el hablante quiere que el derecho sea. [La otra consiste en creer que] los enunciados polémicos son intentos de describir alguna ley objetiva, pura o natural, que existe en virtud de una verdad moral objetiva y no de una decisión histórica. Las dos alternativas consideran que algunos enunciados jurídicos (...) son puramente evaluativos en oposición a los descriptivos: expresan o bien lo que el hablante prefiere (su visión personal de la política), o bien lo que el hablante cree que los principios de una moral política ideal exigen de manera objetiva.

Con respecto a lo anterior Dworkin propone una alternativa “intermedia” entre las posiciones descriptivas propias del positivismo y las posturas evaluativas o valorativas típicas de la moral o la política, agregando que se trata de una opción muy “apreciada” por los abogados, alimentada por su creencia de que el derecho es un asunto de interpretación, en especial cuando es necesario dar a un caso la significación funcional que se requiere para obtener el resultado esperado.

Históricamente, quienes interpretan la ley han supuesto (ahora quizás un poco menos, pero durante un buen tiempo) diferentes métodos cuyas tareas específicas varían de acuerdo con la forma en que cada uno concibe y explica la interpretación: son las famosas escuelas de interpretación

del derecho, que en cada época han propuesto una “forma de abordar” las normas y, en particular, las decisiones judiciales. Sin mencionar una escuela en concreto, Dworkin aboga por una interpretación más abierta y general, que no indague por la intención del autor (como lo hace, por ejemplo, la escuela histórica) u otras posturas típicas, sino que explore el conocimiento desde una perspectiva diferente, que permita explicar contextos distintos a los que han sido propuestos tradicionalmente.

Pues bien, esta perspectiva a medio camino entre la descripción y la evaluación es la que Dworkin considera pertinente para “acercar” el derecho a la literatura, y será esta la que permita analizar el texto de Luigi Pirandello con el fin de evidenciar el vínculo entre estas dos disciplinas, y por supuesto, con el propósito de mostrar su utilidad pedagógica.

SOBRE LA IDEA DE VERDAD QUE SUBYACE EN EL CUENTO DE LUIGI PIRANDELLO

La historia contada por Pirandello en *La Verdad* (1999) trata sobre un campesino que es juzgado por haber matado a su mujer. Antes de comenzar la narración, Pirandello se asegura de hacer una caracterización del protagonista que le permita al lector representarse su aspecto, así como parte de su forma de ser, sentir y pensar. Para ello describe también el entorno y algunos personajes secundarios, entre otros detalles de la escena. Así:

Saru Argentu, conocido por Tarará, apenas introducido en la sala del tribunal, lo primero que hizo fue sacar del bolsillo un amplio pañuelo rojo con flores amarillas, y lo extendió cuidadosamente en el banco, para que no se le manchase, al sentarse, el traje de los domingos.

Después de esa operación, volvió la cara y sonrió a todos los campesinos que llenaban, del otro lado de la baranda, la parte del recinto reservada al público. Alguna mujer, vestida de negro, con la mantilla bajada hasta los ojos, se puso a llorar al ver al reo. Este, en cambio, mirando desde la jaula, seguía sonriendo, y hacía a sus amigos y compañeros de trabajo, una señal de reconocimiento con cierta complacencia.

...Para él era casi una fiesta aquello, después de tantos meses de prisión preventiva. Y se había arreglado como en los domingos. Era pobre – tanto que no pudo pagarse un abogado, y le asignaron uno de

oficio— pero, en lo que de él dependía, por lo menos, estaba limpio, afeitado y con el traje de los días de fiesta.

Como puede notarse de entrada, Pirandello quiere representar a un personaje que además de ser del campo, pobre y algo grotesco, se encuentra más preocupado por su aspecto que por aquello por lo que se le juzga. La idea del crimen no pasa por su cabeza (ni siquiera lo nota), tanto que incluso sonríe a los presentes como si se tratara del público en una especie de espectáculo.

Pirandello (*Ibid.*: 435) inicia el discurso de los personajes haciendo hablar al presidente del jurado, quien indaga al acusado su nombre y su edad:

¿Cómo se llama?

Tará.

Eso es un apodo. ¿Su nombre?

Ah, sí, Señoría: Argentu, Saru Argentu, Excelencia. Pero todos me conocen por Tarará.

Bien. ¿Cuántos años tiene?

No sé, Excelencia.

¿Cómo que no sabe?

Tará se encogió de hombros:

Vivo en el campo, Excelencia. ¿Quién se atreve a pensar?

Todos rieron. El presidente miró los papeles que tenía delante:

Usted nació en 1873, tiene pues, treinta y nueve años. ¿No es así?

Tará abrió los brazos:

Como usted ordene, Excelencia.

Para no provocar nuevas risas, el presidente interrumpió el interrogatorio (Pirandello, 1999:436).

Es claro que la intención de Pirandello con esta breve conversación entre el presidente del tribunal y Tarará es evidenciar que los personajes se encuentran en ámbitos socioculturales distintos, y que, por esto mismo, sus preocupaciones y motivos son diferentes. Mientras que para el presidente (quien además es la representación misma del Poder Judicial) la edad y el nombre son elementos necesarios para la identificación del acusado, a Tarará simplemente no le importa cuántos años tiene: ha perdido la noción de ello y de su nombre, como puede notarse cuando el

presidente le pregunta cómo se llama. Para él la distinción entre el nombre y el apodo no tiene la relevancia que tiene para el presidente, quien ve en ello un elemento propio de la identidad, necesario desde el punto de vista legal, ya que mediante este es posible identificar al acusado (aunque nadie lo reconozca a él por su nombre). Estamos acá frente a un problema semántico, porque se trata del significado que tiene para cada quien el hecho del nombre, pero, paralelamente, se trata de un problema jurídico y, en el fondo, político, pues es en virtud del nombre (como uno de los atributos de la personalidad) que nuestra persona se asocia con una identidad a la cual puede ser asignada una responsabilidad (lo jurídico-legal).

La historia continúa con la lectura del auto de acusación, durante la cual, Pirandello se asegura de describir ciertos detalles de la escena que dejan claro al lector la forma inusual en que la presencia de los campesinos afecta el ambiente del tribunal debido a la pestilencia que despiden sus cuerpos y ropas hediondas; lo que, sin embargo, no afecta para nada a Tarará, sino que lo sitúa en un lugar más allá de la inmundicia, dándole un halo de superioridad frente a quienes lo van a juzgar. Para reforzar esta posición, Pirandello pone el énfasis en el pañolón rojo que ha elegido Tarará para sentarse, como si se tratase de un tipo de “médium” que le permitiera “trascender” lo mundano que describe la escena. Así lo tratan un par de fragmentos de la narración de Pirandello (*Ibid.*: 437):

Tará, en la beatífica inocencia de su mentalidad simple, no tenía ni siquiera la sombra de un remordimiento. No comprendía por qué debía dar cuenta de lo que hizo, es decir de algo que no le interesaba a nadie más que a él. Mató a su mujer de un hachazo en la cabeza, porque un sábado al volver a su casa por la noche, de regreso del campo de un rico propietario, donde trabajaba como un peón durante toda la semana, se encontró con un gran escándalo en la callejuela donde vivía. Pocas horas antes, su mujer fue sorprendida en flagrante adulterio, con el caballero don Agatino Fiorica. La señora de éste guio al oficial de justicia y a dos agentes de la policía hasta la casa donde vivía Tarará, para la comprobación del delito. Los vecinos no pudieron ocultar a Tarará su desgracia porque su mujer estaba arrestada con don Agatino.

A la mañana siguiente, al verla llegar a la casa, después que la pusieron en libertad, se arrojó sobre ella y de un hachazo le partió la cabeza.

Terminada la lectura del auto de acusación, el presidente pregunta a Tarará si ha comprendido el motivo por el que se le acusa, a lo que este responde con natural inocencia: *“que no ha puesto atención”*. El presidente enfurece, quizá en un gesto provocado por el singular *“descaro”* del campesino (que para él es un acusado), recriminándolo por no *“ser consciente”* de que ha cometido un delito. De nuevo, Pirandello contrapone el ámbito formal propio de la legalidad y la juridicidad al del campesino común, en cuyo imaginario o contexto no hay cabida para las cuestiones elaboradas que se exponen en el tribunal. Para Tarará se trata de una cuestión fatal propia del destino, mientras que para el presidente se trata de un delito por el que el acusado debe ser procesado y condenado.

Luego de recriminarle, y de *“asegurarse”* de que el acusado ha comprendido el sentido de la acusación, el presidente del tribunal presiona a Tarará para que explique las razones por las que mató a su mujer, instándolo a que diga algo en su defensa. En forma paradójica y quizá para incrementar la sorpresa y el estupor del presidente, Tarará responde simplemente que *“no ha podido hacer menos”*. Mientras que el presidente del tribunal intenta *“buscar la verdad”*, para Tarará no hay más que una clara y diáfana realidad: que tenía que matar a su mujer porque se trataba de una cuestión de *“honor”* y de *“hombría”*. Así lo expresa la traducción del cuento de Pirandello (1999:437) hecha por Alberto Merani:

Tará se encogió de hombros y habló:

Está bien Excelencia. Esos señores [refiriéndose al jurado] son letrados y habrán comprendido lo que está escrito en esos papeles. Yo vivo en el campo, Excelencia. Pero si en esos papeles está escrito que he asesinado a mi mujer, es la verdad. Y no se hable más de ello.

Esta vez rompió a reír, sin quererlo, también el presidente.

¿Que no se hable más? Aguardad y escucharéis; veréis si no se hablará más...

Quiero decir, Excelencia —explicó Tarará volviendo a llevar la mano al pecho—, quiero decir que lo he hecho, ¡que lo he hecho!, y basta. Lo he hecho (...), sí, Excelencia, me dirijo a los señores jurados; lo he hecho, en verdad, señores jurados, porque no he podido hacer menos; ¿estamos? Y basta.

De lo anterior se desprende una discusión entre el presidente, Tarará y su abogado defensor en un intento por establecer la culpabilidad del acusado. El presidente pregunta a Tarará si él tenía conocimiento del “enredo” de su mujer con el caballero Fiorica, por lo que el abogado defensor se opone a la pregunta, mientras que Tarará, un poco confuso, mientras todos en la sala le hacen evidentes señas de que responda que “no”, termina preguntando: “¿Debo decir que no?” A lo que el presidente le responde con vehemencia que “¡diga la verdad!”. La explicación de Tarará, más allá de ser una confirmación de la verdad que el presidente espera oír, acerca de lo que él cree que debería decir el acusado en relación con los hechos que se le imputan, resulta siendo una justificación moral de las razones por las que “era justo” matar a su mujer. Así lo dice Tarará al presidente:

Excelencia: ¡digo la verdad, y la verdad es ésta; que era como si yo no lo supiese! Y nadie podía venir a decirme en mi cara que yo lo sabía. Yo hablo así porque soy del campo, señores jurados.

¿Qué puede hacer un pobre hombre, como yo, que trabajo como un buey en el campo desde el lunes por la mañana hasta el sábado por la noche? Si en el campo alguno hubiese venido a decirme: “Tarará, mira que tu mujer se entienda con el caballero Fiorica”, yo no hubiera podido desentenderme, y hubiese corrido acaso en el hacha en la mano para partirle la cabeza. Pero ninguno vino nunca a decírmelo, señor presidente. ¿Por qué, señores jurados, esa bendita señora, de repente...? ¿Con qué derecho vino a meterse en mi vida? Yo nunca había querido ver ni oír nada, siempre trabajando de la mañana a la noche. ¿Y qué fue el escándalo para ella? ¡Una broma! A los dos días volvió a hacer las paces con su marido. Pero (...) ¿usted no pensó, señora, que había otro hombre de por medio? ¿Y que este hombre no podía dejar que se le rieran en la cara, y que tenía que mostrarse hombre? Eso le hubiera dicho, señor presidente, y entonces, a lo mejor no hubiera sucedido nada, de lo que, no por mi culpa, sino por culpa de esa bendita señora, sucedió (Pirandello, 1999:438).

Así, la culpa resulta siendo de la esposa del caballero Fiorica, quien en un acto de absoluta infidencia “saca a la luz” lo que desde el código moral de conducta del hombre promedio de esa comunidad campesina “debería permanecer en la sombra”. El proceder de la esposa del

caballero Fiorica se convierte así en el motivo del crimen; que es en el que coinciden de manera antagónica tres posiciones en su búsqueda de la verdad: la del presidente, la del abogado defensor y la del acusado Tarará. Como es evidente, en el cuento (y este es tal vez uno de los propósitos de Pirandello) no existe una idea absoluta de verdad, sino más bien (para hilar el discurso con uno de los puntos de vista sugerido por Dworkin) *versiones* de los que los hablantes quieren que el derecho sea (que es el aparato jurídico-legal mediante el cual se pretende demostrar algo).

Para el presidente se trata de determinar la responsabilidad penal del acusado con base en lo que pueda ser probado en el juicio. Su tarea es escuchar al acusado y a su abogado defensor, examinar los hechos, orientar la discusión de acuerdo con las reglas que la lógica jurídica y el “sano juicio” exigen y acogerse al veredicto del jurado siempre que sea claro que este se ha inferido de manera (política, jurídica y epistemológicamente) correcta, clara y justa. En este sentido, la tarea del juez es lo que más se acerca a una decisión “objetiva”; si se entiende la objetividad como una decisión basada en hechos y pruebas, y adoptada mediante criterios ajustados a los procedimientos y formas legales, en donde las conclusiones se derivan de inferencias hechas de manera descriptiva y se intenta de este modo subsumir los hechos a los tipos legales con base en los principios políticos (como el de legalidad o presunción de inocencia) y jurídicos (como el del debido proceso y el derecho a la defensa) que justifican el procedimiento.

Todas estas tareas que giran en torno a la “necesidad” de probar la verdad se enmarcan en la perspectiva descriptiva del derecho referida por Dworkin y claramente se alejan de su idea de objetividad. Sin embargo, lo que se quiere mostrar es precisamente el punto de vista más común (y no es casual que sea el más cercano al positivismo) desde el que se suele concebir la búsqueda de la verdad en el derecho (particularmente en juicio) y la de la justicia en el ámbito político-estatal con el fin de desarrollar la hipótesis planteada al principio.³ Bajo esta misma

³ En el Capítulo 7º de “Una cuestión de principios”, la misma obra en la que se incluye el artículo que nos orienta; Dworkin (2012) explica con detalle las razones por las que considera que una idea de objetividad como ésta es “una farsa”; se trata de la imposibilidad de que los juicios, morales, estéticos, políticos, jurídicos o interpretativos

perspectiva, el abogado defensor, en un intento de defender lo indefendible, considera que la verdad es que la culpa es de la mujer de Tarará, “por haberse metido con el caballero Fiorica”. Siguiendo el interrogatorio hecho al acusado, el defensor intercede por el “pobre campesino” con el propósito de protegerlo de sí mismo, apartándolo (desde su perspectiva) de una declaración que con seguridad lo llevará a una condena indeseada (al menos para el abogado); pero fracasa en su tarea debido a la explicación que Tarará expresa ante el auditorio:

¿Qué entendéis al decir que no habéis podido hacer otra cosa?

Tarárá, consternado, en medio del gran silencio que sobrevino, respondió:

Quiero decir Excelencia, que la culpa no fue mía.

Pero ¿cómo que no fue vuestra?

El joven abogado de oficio creyó que ese era el momento de rebelarse contra el tono agresivo asumido por el presidente frente al acusado.

¡Perdón, señor presidente, pero de este modo terminaremos por aturdir a este pobre hombre! ¡Me parece que tiene razón al decir que la culpa no fue suya, sino de su mujer, que lo traicionaba con el caballero Fiorica! ¡Está claro!

Señor abogado, le ruego... —replicó, resentido el presidente—. Dejemos hablar al acusado. Y vos, Tarará: ¿habéis querido decir eso?

Tarárá negó primero con un movimiento de cabeza, después con la voz: No, señoría, Excelencia. La culpa no fue, de ninguna manera, de aquella pobre desgraciada. La culpa es de la señora... de la mujer del caballero Fiorica, que no quiso dejar las cosas como estaban (Pirandello, 1999:438).

Así, la explicación que Tarará da al tribunal, no sólo con respecto a las razones por las que ha matado a su mujer, sino en relación con la justificación de la culpa, desbordan cualquier posibilidad jurídica porque impiden la determinación judicial de la verdad en los términos en que “lo imponen” las formas propias del derecho. En este contexto, lo único que resta es la “imposición” de la condena que exige el componente político del proceso, que se traduce en el ejercicio de una facultad de

sean objetivos. Aunque interesante, y quizá pertinente, se trata de una posición que no será explicada acá por razones de espacio y por no estar directamente relacionada con el tema en desarrollo.

control social por parte del Estado y que puede derivarse del hecho de que el acusado “acepta”, aunque sea evidente que lo hace por motivos de carácter moral que escapan a las formas del juicio, que ha matado a su mujer; es decir que acepta la ocurrencia de un hecho que para él es una consecuencia cuasinatural de las decisiones de las personas (al interior de su cultura) y para el Estado es el resultado de la comisión de una conducta punible que debe ser sancionada de acuerdo con las formas propias del juicio.

Ahora bien, para evidenciar el vínculo entre el derecho y la literatura en este punto, es necesario hacer una interpretación del cuento de Pirandello (que de algún modo ya se ha hecho) que permita mostrar el modo en que se concatenan estas disciplinas. Para ello se intentará desarrollar el punto de vista de la interpretación literaria, que es una de las hipótesis que Dworkin describe en su texto. Aunque será necesaria alguna referencia al punto de vista estético descrito por Dworkin, sólo se abordará de manera indirecta; ya que (sin desprestigiar su valor) su carácter subjetivo aporta poco al análisis propuesto.

Dworkin (2012:155) aclara lo siguiente con respecto a este punto de vista:

Es indudable que la hipótesis estética es banal en muchos sentidos importantes (debe ser abstracta para poder ofrecer una explicación de aquello sobre lo que tantas teorías disienten), pero quizás no sea tan débil como parece. Tiene como consecuencia que ya no se puedan considerar las teorías académicas de la interpretación como lo que ellas suelen afirmar que son (análisis de la propia idea de interpretación), sino como candidatas a ser la mejor respuesta a la pregunta de sustancia que plantea la interpretación.

Con base en esto, el carácter subjetivo de la hipótesis estética no es útil para evidenciar la conexión entre el derecho y la literatura porque impide establecer un vínculo en el que puedan apreciarse los puntos en los que estas dos disciplinas coinciden. En consecuencia, tampoco permite mostrar las conexiones didácticas que podrían ser aprovechadas desde el punto de vista de la pedagogía para desarrollar una comprensión más amplia del derecho. Lo propio ocurre con las teorías sobre la intencionalidad del autor: Dworkin considera que se trata de posturas

que reducen la obra de arte a visiones y creencias estrechas, quizás íntimas, cuyo propósito es convertirse en la interpretación que muestre el verdadero sentido de una obra, aunque no se sepa con exactitud cuál es ese sentido.

Lo que puedo afirmar, desde mi interpretación del cuento *La Verdad* de Luigi Pirandello, es que se trata de un relato sobre la contraposición entre la cultura del campo y la de la ciudad, entre la gente campesina y la ciudadina. Esto supone también una disyunción entre la gente letrada o educada y la que no lo es; implica una manera de ver, concebir y juzgar la realidad que está determinada por la circunstancia sociocultural de cada personaje o, al menos, por el ámbito en el que se desenvuelve cada quien según su propia realidad. Ortega y Gasset (2005) afirmaba con acierto que el hombre rinde el máximo de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias y que por ellas se comunica con el universo. Aseguraba que la circunstancia, como todas las cosas mudas que están a nuestro alrededor, muy cerca de nosotros, levanta su tácita fisonomía con un gesto de humildad y anhelo, como queriendo que aceptemos su ofrenda; avergonzada a la vez por la simplicidad aparente de su donativo. Marchamos como ciegos entre las circunstancias, fijando la mirada en remotas (o absurdas) empresas, proyectados hacia la conquista de lejanas ciudades esquemáticas.

Quizá, como lo dice Ortega, la circunstancia explica bastante el punto de vista de cada personaje en la historia narrada por Pirandello: Tarará representa al campesino promedio, ignorante, analfabeto, con poca o ninguna educación, pero a la vez (y esto lo rescata Pirandello) con una experiencia y “sabiduría popular” que no le impiden formarse una idea o concepción moral del “bien” y el “mal”, de lo correcto e incorrecto o, en otros términos: de la justicia. Esa idea de justicia que, para la gente de la ciudad, está representada por el presidente del tribunal, el abogado defensor, el jurado y, en general, todos aquellos que no pertenecen al campo, es diametralmente distinta para Tarará; quien, como lo recalca en varias ocasiones durante la narración: “vive en el campo”.

Es esta circunstancia de Tarará lo que lo impulsa a llevar a cabo su conducta; lo influye de manera tal que instala en él una idea de la verdad: una que nada tiene que ver con la concordancia entre los hechos y las descripciones legales, ni con los razonamientos propios del juicio que

pretenden “establecer la verdad de los hechos”. Para él se trata, como fue expresado en párrafos anteriores, de una cuestión de hombría (de honor) que no le dejaba otra opción que la de matar a su mujer:

Pero... ¿usted no pensó, señora, que había otro hombre de por medio? ¿Y que este hombre no podía dejar que se le rieran en la cara, y que tenía que mostrarse hombre?” (Pirandello, 1999:440).

Y es por esta misma razón por la que Tarará, en medio de su circunstancia, está convencido de que lo que hizo era lo “correcto”. Hay una noción de justicia en sus palabras que se contraponen abiertamente a la noción que puedan tener (y en efecto tienen) el presidente del tribunal y el abogado defensor:

Tará se encogió de hombros y habló: Está bien Excelencia. Esos señores [refiriéndose al jurado] son letrados y habrán comprendido lo que está escrito en esos papeles. Yo vivo en el campo, Excelencia. Pero si en esos papeles está escrito que he asesinado a mi mujer, es la verdad. Y no se hable más de ello.

Esta vez rompió a reír, sin quererlo, también el presidente.

¿Que no se hable más? Aguardad y escucharéis; veréis si no se hablará más...

Quiero decir, Excelencia —explicó Tarará volviendo a llevar la mano al pecho—, quiero decir que lo he hecho, ¡que lo he hecho!, y basta. Lo he hecho... sí, Excelencia, me dirijo a los señores jurados; lo he hecho, en verdad, señores jurados, porque no he podido hacer menos; ¿estamos? Y basta (*Ibidem*).

INTERPRETAR PARA CREAR

Así pues, lo que Pirandello presenta mediante su historia es la discusión propia de las formas jurídicas de un juicio en donde se contraponen la idea de verdad del hombre común (en particular de un campesino) a la idea de verdad que fundamenta el derecho, la política y la justicia en el ámbito estatal característico de una sociedad “civilizada”. Sin duda, esta contraposición es uno de los aspectos que mayor interés representa para evidenciar la utilidad didáctica que puede aportar una historia como ésta a la enseñanza-aprendizaje del derecho, pues a partir de la historia

se pueden plantear diferentes reflexiones, ejercicios o actividades encaminadas a que los estudiantes comprendan, por ejemplo, ¿qué es verdad en el derecho? Supóngase que se trata de un curso de derecho probatorio o epistemología del derecho en donde se discute sobre la idea de verdad en relación con los hechos o sobre las relaciones entre verdad y prueba.

Es claro que, en estos supuestos, el texto de Pirandello puede utilizarse como una poderosa herramienta didáctica, pero también es evidente que la posibilidad de hacerlo ha requerido de mi parte un ejercicio de interpretación, que, aun cuando está basado en ciertas ideas generales del derecho bastante consolidadas (por ej.: las relaciones entre verdad, prueba, hechos, entre otros), incluye una cuota personal (subjetiva) cuya pretensión pedagógica sugiere que como profesores de derecho podríamos explotar didácticamente el cuento de Pirandello para enseñar uno o más temas jurídicos desde un punto de vista diferente y no, por ello, menos riguroso.

En este ejercicio de interpretación, se acude, además, a una visión particular de la verdad típica del derecho con la intención clara de evidenciar, por ejemplo, por qué produce tanto estupor y risa que el acusado (Tará) actúe como lo hace y se presente al juicio en la forma en que se describe en el relato. Desde el punto de vista literario, es claro que Pirandello hace esto con un propósito; que es el de ridiculizar o ironizar la solemnidad con la que el hombre culto (representado en la gente del tribunal) aborda el tema de la verdad. El proceder del abogado defensor, al intentar “defender” a su cliente, también expresa una indignación postiza y un desacuerdo mentiroso que claramente son ejemplos de las formalidades típicas de un juicio, cuyas pretensiones pueden (o deben) considerarse verdaderas comparadas con el razonamiento absurdo, ilógico y disparatado expresado por Tarará. No importa si el abogado miente, lo que importa es que sea creíble, pero en el contexto del cuento a Pirandello parece servirle más la figura que retrata al abogado (además joven) como un “embustero” que la que, siendo disparatada (como la de Tarará), evidencia que la estructura de la verdad que todos buscan no es más que un cuento que cada uno narra de acuerdo con su manera de “interpretar” los hechos y que en cada caso es tan real, que se convierte en el motivo de los actos de las personas.

La verdad, así contada, no es más que una versión, así como son versiones las posiciones de cada parte dentro de un litigio o juicio, al menos hasta cuando no se emita una sentencia. Es otro aspecto que se evidencia en la narración de Pirandello y que puede utilizarse didácticamente para desarrollar un fin u objetivo pedagógico en un curso de derecho. Pirandello quiere mostrarnos la verdad así: representada en dos o tres personajes para quienes un mismo hecho tiene una connotación diferente de acuerdo con cada circunstancia. Para el caso del derecho, se trata de una verdad soportada en un aparato político fundado en principios, valores (permisión, obligación, prohibición) y reglas, que infiere las conclusiones a partir de la subsunción de los hechos a las descripciones jurídicas establecidas en los códigos o en las leyes; para Tarará, como seguramente puede pensarse del resto de los campesinos promedio de su comunidad, se trata también de una estructura, pero que en este caso está orientada por un “deber ser” moral sintetizado en la idea de la “hombría” (o el honor); más cercana a los juicios de valor que al derecho visto (y enseñado) por los abogados. Desde el punto de vista del campesino es incluso admisible que un hombre “*se deje restregar la cara*” por su mujer, pero, de ninguna manera, de la comunidad en la que vive: “*eso no puede permitirse, en honor a la verdad*”, y en caso de que ocurra, debe ser castigado con la muerte.

Puede notarse que, en ambos casos, la consecuencia que se deriva de cada razonamiento es la que se considera justa desde cada perspectiva; es decir que la justicia se convierte en un asunto absolutamente relativo (como quizá lo es) porque depende de la manera en que se infiere la conclusión que expresa lo justo de acuerdo con cada ejercicio de interpretación. Aunque el resultado fatal es el mismo, la interpretación de los hechos que motivan su realización es diferente en cada caso, y por lo mismo, puede decirse, siguiendo a Taruffo, que la verdad es relativa, aun cuando esta no sea una razón suficiente para afirmar que, en tal sentido, sólo sea posible referirse a la verdad como coherencia entre la decisión final, el proceso en contexto y las enunciaciones que en este se emiten. Así lo expresa el autor al referirse a la prueba y a la verdad:

Por una parte, en efecto, si se observan los enunciados y las narraciones de los hechos que se formulan en el proceso, se descubre fácilmente

— como ya vimos anteriormente — que provienen de sujetos diferentes, que tienen finalidades diferentes y, sobre todo, que, en la mayoría de los casos, son contradictorios entre ellos. Siendo ésta la inevitable estructura dialéctica del proceso, resulta bastante difícil establecer respecto a qué debería ser coherente la decisión final sobre los hechos para que se pudiera considerar como verdadera y en qué debería consistir ese nexo de coherencia. Se podría decir que la decisión debería ser coherente con las afirmaciones de las partes y con el resultado de las pruebas, pero ¿qué sentido puede tener todo eso en un contexto en que las partes hacen afirmaciones contradictorias y las pruebas, además, producen resultados divergentes y en conflicto? (Taruffo, 2009:69).

Sin duda, un texto tan rico en matices como el que ofrece Pirandello es un insumo muy poderoso para generar reflexiones productivas en un entorno académico (aunque no únicamente en el aula de clase) si se eligen, además, las lecturas epistemológicas o jurídicas adecuadas para vehicular el derecho a través de la literatura. Aunque debe acotarse que el éxito o fracaso pedagógico de este tipo de ejercicio no se basa únicamente en la identificación y selección de los materiales (en este caso, los textos), sino principalmente en la coherencia y la cohesión que puede aportarse desde la didáctica para lograr los objetivos propuestos. En este punto, adquiere vital importancia el rol del profesor, no sólo porque se espera que pueda ir más allá de su papel de abogado para comprender que su misión en el aula es fundamentalmente pedagógica, sino porque su aporte pedagógico va ligado a su capacidad para realizar una interpretación que favorezca la creación de derecho sugerida por Dworkin.

Lo anterior es algo que no con poca frecuencia olvidan los profesores de derecho: que, al estar en un entorno académico, no se encuentran en un tribunal, ni en un litigio y su objetivo no es ganar un pleito, sino desarrollar una comprensión específica de ciertos elementos jurídicos basada en una interpretación del derecho, para que sus estudiantes puedan ganar los pleitos (entre otras cosas) cuando sea el momento de su ejercicio profesional. La riqueza del ejercicio pedagógico, en este sentido, radica en gran medida en la capacidad interpretativa del abogado que enseña, y si se trata de una interpretación cuyo vehículo es lo literario, definitivamente supondría también cierta sensibilidad del docente para reconocer el derecho en la literatura.

Retomando la narración, es claro que Pirandello utiliza los demás elementos propios del juicio (como son la aceptación de la culpa y la condena) para hacer hablar a los personajes en torno a la idea de la verdad, reforzando el carácter dicotómico que adquiere esta categoría en cada perspectiva. Al cuestionar al acusado, el presidente realiza una indagación que tiene por objeto verificar un razonamiento para inferir de allí la culpabilidad o la inocencia con base en los hechos y en el veredicto del jurado; por su parte, al defender a Tarará, el abogado utiliza el mismo aparato judicial y los mismos hechos para probar una hipótesis con base en las premisas que él considera (aunque las sepa falsas) que puede alegar y sostener en juicio, y por supuesto, al explicar las razones por las que ha cometido el acto que se le imputa (luego de aceptarlo), Tarará (o más bien Pirandello a través del personaje) deja ver el sentido o propósito de la narración: no en vano la explicación de Tarará ocupa casi dos páginas del cuento y no en vano evidencia, mediante elementos claves, el propósito de la obra.

Aspectos como el carácter tácito de lo que Tarará sabía que ocurría y consentía; su condición reiterada de hombre del campo; la necesaria consecuencia de la muerte ligada al hecho de que lo tácito se volviese público y la reflexión de género (por no llamarla sexista) que le permite estimar lo que está permitido o prohibido a un hombre y a una mujer en una situación como la descrita son razones que expresa Pirandello en una amplia elucubración que le permite a Tarará y sólo a él, y a partir de la cual es posible *especular* que el sentido de la obra (para usar una forma típica de la interpretación desde la intención del autor), o su propósito, no sólo es exponer los “tipos de verdad” o el hecho de que la verdad sea algo relativo, sino, especialmente, mostrar que en ciertos ámbitos (como en el campo) todas las verdades cultas, ciudadanas, formales y solemnes (por asignarles un nombre) propias de la política, el derecho y del sistema social ligado a estas no tienen valor alguno, y que, a pesar de ello, son la verdad que determina el resultado de un juicio (por su carácter valorativo, por ejemplo).

Si se analiza la interpretación del cuento propuesto de acuerdo con lo expresado por Dworkin en *¿En qué se parecen el derecho y la literatura?*, puede afirmarse que al escribir su historia Pirandello interpreta para crear. Narra una historia a partir de su interpretación de la idea de verdad,

eligiendo para ello el escenario que él considera apropiado para retratar una “realidad”. Esta elección proporciona una clave para interpretar; es, además de un indicio de lo que el autor ha querido decir con su obra, el punto de partida para que otros (como yo) creen una interpretación de ésta. Así, *quien crea debe interpretar para crear y quien interpreta crea a través de la interpretación.*

Del mismo modo, en este artículo he hecho una interpretación del elemento ideológico (político, social, cultural...) que de acuerdo con mi propia consideración (acá debo escribir en primera persona recordando que se trata de una valoración) explica las razones que subyacen a la creación de Pirandello. Se trata de un ejercicio contrario al trabajo del literato, mediante el cual he creado una interpretación (o si se quiere: otra narración) de la obra a partir de un examen (evaluación) del discurso y la historia presentados por el autor. Este ejercicio interpretativo es pertinente para relacionar el ámbito literario descrito hasta ahora con el ámbito jurídico implícito en la obra de Pirandello, pero también para crear, a partir de esta relación, un escenario didáctico que haga posible el desarrollo de una pedagogía del derecho (ya se trate de una concreta, como en el caso de un ejercicio de clase, o de una más general, como la que podría incorporarse a un plan de asignatura o a un programa de área).

Así las cosas, considero (en mi ejercicio de interpretación) que el acto creador al que se refiere Dworkin puede extenderse a la pedagogía, pues, como ya se ha ilustrado, el diseño didáctico es una creación que puede servirse de la literatura como herramienta de enseñanza-aprendizaje del derecho. Es lo que se intentará mostrar más adelante al exponer el uso que Alf Ross hace de la literatura para explicar una cuestión jurídica.

La interpretación alternativa propuesta por Dworkin, que sugiere una posición “intermedia” entre las posturas descriptivas características del derecho y las perspectivas evaluativas propias de la moral y la política, es evidente en la narración misma contada por Pirandello y también está presente en el ejercicio que se ha propuesto con este artículo. En primer lugar, se ha hecho una descripción en la que se han presentado los hechos de la historia y luego se ha realizado una evaluación (valoración) de esos hechos para crear una interpretación del cuento de Pirandello; su resultado contiene entonces los elementos de la descripción y la evaluación

que Dworkin ha sugerido para acercar el derecho a la literatura con el fin de explorar otros ámbitos del conocimiento. Son estos elementos los que pueden servir, a su vez, como vehículos de propuestas o diseños didácticos.

La pedagogía es sin duda uno de esos posibles ámbitos; precisamente porque puede ubicarse en ese punto intermedio entre la descripción y la evaluación y porque por su carácter “desinteresado”, no sólo permite acercar el derecho a la literatura, sino que hace posible explicar el derecho desde la literatura y narrar la literatura desde el derecho sin que ninguno de sus rasgos particulares se imponga sobre el otro con pretensiones de verdad; esto es posible porque mediante el ejercicio pedagógico se puede trascender los dos ámbitos (el jurídico y el literario) para desarrollar una mejor comprensión del derecho. En este contexto, el ejercicio de evaluación, al que se refiere Dworkin, no debe tener un propósito moral, político o ideológico, sino pedagógico; siempre que se conciba la pedagogía como una disciplina dirigida a desarrollar el conocimiento y las competencias de los estudiantes en un contexto de aprendizaje específico. Es mediante este ejercicio evaluativo que quien enseña puede identificar los aspectos del texto literario que servirán para lograr un objetivo pedagógico mediante un diseño didáctico específico. Esto hace parte del trabajo docente y es precisamente lo que diferencia al *abogado que enseña* del *pedagogo del derecho*.⁴

Lógicamente, habrá posturas que argumenten que la pedagogía también puede ser objeto de especulación, valoración, ideología o política, y en síntesis: *de interpretación*, pero esa no es la reflexión que se propone acá, sino precisamente la que se deriva de la crítica de Dworkin a las posiciones descriptivas y evaluativas en el ámbito de la teoría del derecho dado que no se aproximan a la intención pedagógica del lenguaje (si se entiende el derecho de este modo), ni a la actitud indagadora propia de quien “quiere aprender algo nuevo”. Para desarrollar una didáctica del derecho se requiere concebir, interpretar y valorar el fenómeno jurídico de una manera distinta a como se suele aprender en las facultades, es-

⁴ La aclaración es relevante en la medida en que es evidente que la pedagogía también ha sido usada como vehículo para el adoctrinamiento ideológico, moral o político. Sin embargo, este no es el sentido con el que está siendo usada en este artículo, ni con el que se identifica su autor.

pecialmente en aquellas en las que se ha enseñado a los estudiantes que el derecho se trata de un “conjunto de normas jurídicas generales y abstractas que tienen la finalidad de regular la convivencia entre los miembros de la sociedad”. Un fragmento de White, citado por Teresa Arzuaga (2015:26), puede ser pertinente para ilustrar este punto:

El lenguaje no sería, entonces, para White, un mero instrumento de elaboración conceptual o de simple intercambio de información sino algo mucho más rico y complejo. Se trataría de un material vivo con el que construir el significado de nuestras vidas individuales y colectivas y donde, además, se encuentran implícitos los términos de descripción, los motivos y los valores que hacen de cada cultura lo que es. Cada uno de los seres humanos, a su vez, estaría formado por los lenguajes que hereda y utiliza, ya que es a través de los mismos como se va conformando en ellos su forma de ver el mundo y sus sentimientos hacia él.

El lenguaje denota entonces una concepción del mundo y forma quienes somos, determinando nuestra manera de observar y construir el mundo. Y todo ello en un proceso activo y no estático en la medida en que los seres humanos estamos continuamente rehaciendo el lenguaje a través del uso particular que hacemos del mismo. Cada vez que hablamos o escribimos, en grados diferentes y de una forma más o menos expresa, contribuimos siempre a crear nuevos significados.

Desde este punto de vista, White señala que lo que hace diferente realmente a unas culturas de otras y a los individuos como sujetos con culturas, son nuestros lenguajes y nuestras diferentes maneras de dar significado a la experiencia.

A propósito de lo que se ha querido ilustrar desde el principio, el anterior fragmento muestra con alguna claridad que la interpretación, como vínculo entre el derecho y la literatura, puede constituir una herramienta (pedagógico-didáctica) poderosa para desarrollar una comprensión más amplia de estas disciplinas y, en particular, del derecho.

UN EJEMPLO DEL USO DE LA INTERPRETACIÓN CON FINES DIDÁCTICOS

Para evidenciar la posibilidad pedagógica que puede ofrecer la literatura se analizará un fragmento de un texto de Alf Ross (1951:7-8)

denominado *Tû-Tû*, que muestra de manera muy gráfica la forma en que este vínculo (derecho-literatura) puede ser utilizado con propósitos didácticos. El relato es el siguiente:

En las islas Noisuli, en el Pacífico del Sud, habita la tribu Aisat-naf, generalmente considerada como uno de los pueblos más primitivos que pueden hallarse hoy en el mundo. Su civilización ha sido descripta recientemente por el antropólogo ilirio Eidan, de cuyo relato ha sido tomado lo que sigue.

Esta tribu, de acuerdo con Eidan, está en la creencia de que en caso de que se viole un determinado tabú —por ejemplo, si un hombre se encuentra con su suegra, o si se mata un animal tótem, o si alguno ingiere comida preparada para el jefe— surge lo que es denominado “tú-tú”. Los miembros de la tribu dicen, además, que quien comete la infracción se pone tú-tú. Es muy difícil explicar qué significa esto. Quizás lo más cercano a una explicación sea decir que tú-tú es concebido como una especie de fuerza o lacra peligrosa que recae sobre el culpable y amenaza a toda la comunidad con el desastre. Por esta razón una persona que esté tú-tú tiene que ser sometida a una ceremonia especial de purificación. Es obvio que la tribu Aisat-naf vive en la más oscura superstición. “Tû-Tû”, por supuesto, no es nada, una palabra desprovista de todo significado. Las premencionadas situaciones de violación del tabú dan origen, por cierto, a diversos efectos naturales, tales como el sentimiento de terror, pero obviamente no son estos fenómenos, ni otro alguno demostrable, lo que queda designado con la expresión “tû-tû”. La conversación acerca de “tû-tû” es un puro sinsentido.

Sin embargo, y esto es lo notable, de acuerdo con el relato de Eidan, parece que esta palabra, a pesar de su carencia de significado, tiene una función que desempeñar en el lenguaje cotidiano de la gente. Los enunciados que incluyen la palabra “tû-tû” parecen aptos para llenar las dos principales funciones de todo lenguaje: prescribir y describir; o, para ser más explícito, expresar órdenes o reglas, y hacer afirmaciones sobre hechos.

Claramente, y quizá debido a su intención didáctica, Alf Ross no aclara que su narración no es más que una mentira: una fábula mediante la que busca evidenciar un tema jurídico tan común como relevante, como es el del carácter prescriptivo y descriptivo de las proposiciones del derecho. Para ello inventa una narración en la que, tanto la tribu

(*Noisulli* es *Illusion* en inglés) como las islas (*Asiat-naf* = Fantasía) y el investigador (*Eidan* = Nadie) son ficticias, introduciendo de este modo al lector en el contexto de una comunidad primitiva (que es el ámbito de aplicación de las normas) que le servirá como vehículo para ejemplificar la forma en que las proposiciones del derecho expresan el carácter prescriptivo y descriptivo de las normas.

Así, el uso de la literatura en el relato de Ross es evidente, no sólo por el carácter narrativo mismo de su texto, sino por los elementos que incluye en la narración, pues, aparte de los nombres ficticios ya citados, crea una historia que es producto de su interpretación previa de una circunstancia hipotética que quiere explicar y que ilustra mediante un cuento (y aquí está el propósito pedagógico).

Aquí se confirma una vez más la idea propuesta por Dworkin (2012) de *interpretar para crear*; pero se añade algo: se trata del propósito didáctico que tiene el relato en el texto de Ross, ya que, inmediatamente después de *describir* a esta comunidad, comienza a explicar el tema específico de la prescripción y la descripción en el derecho, realizando de esta manera un ejercicio que no sólo es valorativo (evaluación), sino eminentemente pedagógico. También se evidencia cierta relación con la tercera variable descrita por Bonorino (2011), según la cual puede decirse que Ross intenta establecer analogías parciales entre la actividad de interpretación propia del derecho y la que se realiza en los trabajos teóricos sobre textos literarios; tal y como puede verse en el siguiente fragmento:

De acuerdo con lo que nos dice Eidan, en la comunidad de la tribu Aisat-naf se usan, entre otros, los siguientes enunciados:

- (1) Si una persona ha ingerido comida del jefe entonces está tû-tû.
- (2) Si una persona está tû-tû deberá ser sometida a una ceremonia de purificación.

Ahora bien, es patente que con total independencia de lo que represente “tû-tû”, o aun cuando no represente nada en absoluto, estos dos enunciados, cuando se combinan de acuerdo con las reglas usuales de la lógica, dicen exactamente lo mismo que el siguiente enunciado:

- (3) Si una persona ha ingerido comida del jefe, deberá ser sometida a una ceremonia de purificación.

Esta proposición es notoriamente un enunciado prescriptivo lleno de significado, sin el menor asomo de misticismo. Este resultado no tiene

por qué sorprender, pues se debe simplemente al hecho de que estamos usando aquí una técnica de expresión del mismo tipo que ésta: “Cuando $x = y$ e $y = z$, entonces $x = z$ ”, proposición que es válida cualquiera sea lo que “y” representa, o aun cuando no represente absolutamente nada (Ross, 1951:11-12).

Nótese de qué manera se mezclan los elementos literarios con los jurídicos y pedagógicos: se habla del antropólogo Eidan (que además es legitimado por Ross mediante una nota al pie en la que se cita una de sus supuestas investigaciones), se plantean algunos ejemplos acerca de cómo el discurso de la tribu (que es ficticia también), en medio de su superstición, tiene valor jurídico, y se explica (elemento didáctico) en qué consiste la “técnica de expresión” (como Ross la llama) que se materializa en los enunciados prescriptivos. Alf Ross conjuga así, en un solo texto, los ámbitos propios del derecho, la literatura y la pedagogía; este último quizá resulte más de la interpretación que se ha planteado como propósito del presente artículo, lo que sin embargo no resta sentido a la construcción que logra Ross, ni a la relación que se pretende evidenciar con el análisis propuesto.

En los párrafos siguientes, Ross desarrolla toda una explicación teórica de lógica deóntica sobre los enunciados normativos prescriptivos y descriptivos típicos del derecho que son evidentes en las creencias míticas de la tribu y que además son idénticos a los utilizados en muchas de las descripciones normativas usadas en los códigos civiles para expresar las obligaciones que surgen de los contratos, y en particular la idea de los derechos subjetivos, que para Ross no son otra cosa que “ficciones” muy similares (y acá vuelve a sugerir la relación entre derecho y literatura) a las usadas por los miembros de la tribu para referirse a situaciones fácticas que son designadas como Tû-Tû.

Si decimos, siguiendo a Ross, que A y B han celebrado un contrato, estamos hablando de un enunciado descriptivo; si agregamos ahora una proposición hipotética condicional en la que se exprese que “si A y B celebran un contrato, surgen unas obligaciones”, entonces tenemos un enunciado prescriptivo, y si de ello inferimos consecuencias jurídicas, estamos representando la lógica propia de un sistema normativo (no de un conjunto de normas). Tenemos así que esta interpretación de los

enunciados normativos a partir de hechos (de la norma con respecto, por ejemplo, a los negocios jurídicos celebrados por las personas) es la misma que se usa al momento de interpretar una sentencia, un contrato, una norma o incluso un precedente, para inferir de allí una consecuencia jurídica. Se cumple, así, la otra parte de la tesis propuesta por Dworkin acerca de la interpretación como ejercicio “creador” del derecho.

Aunque nunca surjan unas obligaciones (como tampoco surge el estado Tû-Tû) del hecho de que A y B celebren un contrato, se *crea* una interpretación de este hecho, se le asigna una función y un efecto jurídico; es decir, se narra una historia de lo que pasará (como lo narra la tribu) cuando A y B celebren lo que en el mismo ámbito del derecho se denomina “contrato”, y luego se asigna a ello una serie de consecuencias, no sólo jurídicas, sino políticas; como la de la “función social de la propiedad” o la de “la autonomía de la voluntad”, entre otras muchas ficciones literarias propias del derecho o consecuencias morales, como la idea de la prosperidad asociada al éxito en los negocios o la de la importancia de “ser recto y cumplir con la palabra”.

Es a partir de esta última exposición, desde donde se considera que puede inferirse una función pedagógica de la relación entre derecho y literatura, por ello se insistió al principio en abordar esta relación como punto de encuentro o vínculo entre estas disciplinas que puede constituir una poderosa herramienta didáctica para ilustrar aspectos comunes a tales contextos y desarrollar una comprensión más amplia y sensata del derecho. Elaborar un contrato también es un ejercicio de creación del derecho. Escuchar lo que tiene que decir un cliente cuando encomienda a un abogado la elaboración de un contrato hace parte de un ejercicio de creación en donde el abogado actúa casi como un escritor (literato) jurídico-legal que plasma en un documento la narración que su cliente hace de una circunstancia cotidiana de su vida que por sus características o por las necesidades particulares del cliente exige la asignación de unas consecuencias jurídicas. El acto creador, así pensado, es un acto reglado porque conlleva unas consecuencias derivadas de un sistema normativo. Así como la tribu asigna un efecto (Tû-Tû) a ciertos actos, el abogado o, en general, el operador jurídico se basa en los efectos jurídicos contemplados en las normas (y en el derecho como sistema) para crear su narración. Un fallo judicial no se aleja demasiado de este ejercicio de

interpretación-creación porque el fallador también crea derecho a partir de una lectura particular de los hechos y las normas.

En tal sentido, muchos abogados, jueces y, en general, operadores del derecho podrían beneficiarse de la literatura, pero ello requiere de una pedagogía que incluya lo literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de personas que comprendan y quieran comprender el derecho desde diversas perspectivas. Ya se ha ilustrado esto al principio, al sugerir algunos puntos del texto de Pirandello que podrían ser utilizados con fines pedagógicos para trabajar didácticamente cuestiones de derecho probatorio, y, evidentemente, es un ejercicio que también puede hacerse con el texto de Alf Ross.

CONCLUSIONES

Aun cuando el movimiento de *law and literature* existe desde hace medio siglo, su desarrollo no parece evidenciar una conexión sistemática con la pedagogía. En el mismo sentido, los avances que hoy se pueden experimentar en el ámbito de la enseñanza del derecho tampoco permiten concluir que la literatura sea de principal interés como fuente o recurso didáctico al interior de las facultades de derecho. En este sentido, la incorporación de la literatura al ámbito pedagógico-jurídico quizás se debe más a decisiones individuales de profesores que hacen uso de textos literarios en las aulas que al hecho de que las concepciones tradicionales que han imperado en las universidades se hayan vuelto suficientemente flexibles como para permitir la inclusión de la literatura en los programas de derecho. Parece como si se diera por sentado que el derecho se enseña y se aprende de una manera (en el aula, leyendo normas, doctrina o teoría sin mucho contacto con otras áreas del saber).

Lo anterior hace que exista poco interés por la literatura como herramienta para la enseñanza del derecho. En primera medida porque no hay decisiones institucionales encaminadas a que esto ocurra y en segundo término porque hacen falta más profesores inquietos y especialmente sensibles, interesados en incorporar la literatura a la enseñanza del derecho. Esto tal vez se explique porque la mayoría de profesores de derecho en el contexto actual nunca aprendieron el discurso jurídico a través de la literatura y, en consecuencia, no pueden ver su conexión

o son incapaces de apreciarla. Tampoco se evidencia en los abogados promedio (profesores o no) una intención de reconocer el carácter jurídico de la literatura o el hecho de que el derecho sea en sí mismo una forma literaria.

Por lo anterior, es necesario abrir espacios de reflexión que favorezcan la entrada de otros discursos a las facultades de leyes y arriesgarse a entablar diálogos con otras disciplinas; lo cual sólo es posible si se educa a los futuros abogados en modelos teóricos interdisciplinarios y si, adicionalmente, se brinda a los profesores de derecho la capacitación adecuada para que se formen abogados más flexibles, conscientes de que la función de la lengua y del lenguaje como formas propias del pensamiento no tienen por qué excluir lo jurídico. Una propuesta como la que se ha presentado en este artículo requiere abogados-docentes con una mentalidad abierta, inquietos y dispuestos a explorar opciones epistemológicas, teóricas y pedagógicas que saquen provecho de la literatura como un discurso complejo, rico en matices que históricamente han abordado casi la totalidad de los campos del conocimiento.

ANEXO

Las siguientes instrucciones son ejemplos de cómo podría formularse un ejercicio didáctico de aula para utilizar la literatura con fines pedagógicos en el ámbito del derecho. Se asume que, previamente, el profesor les ha pedido a los estudiantes que lean los textos propuestos (teóricos o literarios) y la ley de arrendamiento con el fin de realizar una actividad didáctica de análisis y reflexión en grupos. También se parte del supuesto de que se trata de un tema que ha sido trabajado en clase, explicado por el docente, apoyado en lecturas de teoría del derecho que tengan relación y que se encuentren en el programa del curso. Se considera pertinente para un curso de primer año o semestre en el que se quiera trabajar con el carácter prescriptivo y descriptivo de las normas:

1. Con base en el texto de Alf Ross, identifiquen en el siguiente apartado enunciados prescriptivos y descriptivos propios del derecho. El docente podría incluir, por ejemplo, algunas definiciones de lo que es el contrato de arrendamiento y sus características, tomadas de alguna ley que regule la materia en el país del que

se trate, seguidas de prohibiciones u obligaciones (de las partes en un contrato de arrendamiento) extractadas de la misma ley, con el fin de que los estudiantes evidencien tal distinción.

2. A partir de la distinción realizada en el punto anterior y con base en la explicación que hace Alf Ross de los enunciados descriptivos y prescriptivos en el texto sugerido (Tû-Tû), elabore un modelo de contrato de arrendamiento basado en la ley pertinente de su país, en el que se evidencie la incorporación de enunciados prescriptivos y descriptivos.

En este apartado se esperaría que los estudiantes pudieran construir un contrato utilizando el tipo de razonamiento condicional propio de los enunciados prescriptivos y que se basaran para ello en enunciados descriptivos contemplados en la ley, así como en los que ellos mismos incorporen al contrato con base en la norma, también puede inducirse a los estudiantes a que indaguen en la ley y en el modelo de contrato que van a elaborar cuáles son las ficciones (convenciones, efecto jurídico) que se van a derivar de los diferentes enunciados que propongan o a cuáles de las ya existentes (por ejemplo, en la ley) podrían corresponder.

3. Para cerrar el ejercicio, el profesor puede proponer una puesta en común en donde se socialicen los modelos de contrato creados en clase, de tal modo que pueda ofrecerse retroalimentación y orientación a cada grupo para corregir o complementar su modelo con base en los textos y en las posteriores orientaciones que de estos haga el profesor.
4. Una reflexión adicional o alternativa puede consistir en que se discuta sobre el contenido y fuerza de los enunciados prescriptivos y descriptivos del derecho, lo que llevaría a tocar aspectos un poco más complejos (que trasciendan las normas civiles), pero no por ello menos interesantes, como son el fundamento político del poder que tiene el derecho para dotar de fuerza a este tipo de enunciados y la forma (literaria) en la que lo presenta Alf Ross en su texto al referirse al tipo de razonamientos propios de un sistema normativo.

En este punto, también podría incluirse, por ejemplo, el tema de la iniciativa legislativa, ya que el acto de creación de una ley supone un ejercicio de interpretación de la realidad a partir del cual se narra el mundo (o una versión sobre cómo debería ser este). Visto de este modo, la materialización de la justicia depende en gran medida de que esta narración se haga real en términos generales (la justicia sería así un asunto de narrativa o un tema literario). En los casos en que esto no ocurre es cuando ciertos literatos llamados juristas (jueces, abogado, magistrados, entre otros) aparecen en escena para interpretar y reinterpretar la narración, al tiempo que pueden reescribirla o crear una secuela.

Este ejercicio de creación de una ley podría orientarse bajo la idea sostenida por Bonorino (2011:75-76) en “Sobre el uso de la literatura en la enseñanza del derecho”.

REFERENCIAS

- ARZUAGA, T. (2015), *Derecho y Literatura: James Boyd White y Richard H. Weisberg. Dos modelos de crítica literaria aplicada al derecho* (Tesis de doctorado), Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <<http://eprints.ucm.es/33363/1/T36460.pdf>>.
- BONORINO, P. (2011), “Sobre el uso de la literatura en la enseñanza del derecho”, en *Revista Jurídica de Innovación Educativa Nueva Época*, (4), 73-90. Disponible en <<https://doi.org/10.24310/REJIE.2011.v0i4.7860>>.
- CARDINAUX, N. (2015), “La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del Derecho”, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2(2), 24-33. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.38142>>.
- DWORKIN, R. (2012), *Una cuestión de principios*, Siglo XXI Editores.
- KELSEN, H. (2009), *Teoría Pura del Derecho*, Eudeba.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2005), *Meditaciones del quijote*, Alianza Editorial.
- PIRANDELLO, L. (1999), *La verdad. Grandes Cuentistas*, Océano, pp. 435-445.
- ROSS, A. (1951), *Tû-Tû*, Abeledo-Perrot.
- TARUFFO, M. (2009), *La prueba: artículos y conferencias*, Metropolitana.

Fecha de recepción: 29-5-2023.

Fecha de aceptación: 14-8-2023.

Competencias interuniversitarias e internacionalización: una mirada hacia el interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

JUAN JORGE*

RESUMEN

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires participa en competencias interuniversitarias desde fines del siglo pasado, pero en la última década comenzó a proyectarse un crecimiento exponencial: tanto en el número de competencias como en el número de estudiantes que participan en éstas. Al mismo tiempo, como apuntan Hans de Wit y Uwe Brandenburg, la internacionalización de la enseñanza superior se desplazó del margen hacia el mismo núcleo del interés institucional.

Sin embargo, en esta expansión de la internacionalización y de las competencias interuniversitarias, también pareciera vislumbrarse otro tipo de desplazamiento: el del *porqué* hacia el *cómo*. La pregunta, obviando conceptos, causas y explicaciones, se ve impulsada hacia una perspectiva instrumental: ¿Cómo promover la internacionalización?; ¿cómo propagar estas competencias?

Este artículo, yendo un paso hacia atrás, se pregunta *qué* son las competencias interuniversitarias en las que participa la Facultad y *por qué*

* Abogado, Diploma de Honor (UBA). Docente de Derecho Internacional Privado y Arbitraje Comercial (UBA). Entrenador de los equipos de la UBA en la "Competencia Internacional de Arbitraje" y en la "Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión". Correo electrónico: juanjorge@derecho.uba.ar.

El autor agradece al profesor Ricardo Schmidt, quien sembró las inquietudes de este trabajo en su materia Pedagogía Universitaria, así como a los profesores María Blanca Noodt Taquela y Guillermo Argerich por sus lecturas posteriores.

podrían considerarse como uno de los principales instrumentos de internacionalización de la Facultad. Para ello, sistematiza estas 18 competencias a partir de la información pública disponible en la página web de la Facultad y luego analiza si promueven la internacionalización *en casa y/o en el extranjero*. Para contribuir a dicho análisis, este artículo se apoya en entrevistas a exparticipantes de estas competencias, así como en publicaciones académicas locales e internacionales. Finalmente, se concluye que prácticamente todas estas competencias promueven la internacionalización *en casa* y que el 67% de estas también promueve la internacionalización *en el extranjero*.

PALABRAS CLAVE

Competencias interuniversitarias - Internacionalización - Enseñanza

Interuniversity competitions and internationalization: a look inside the University of Buenos Aires Law School

ABSTRACT

The University of Buenos Aires' Law School has been participating in interuniversity competitions since the end of the last century, but over the last decade it has experienced an exponential growth: both in terms of competitions and students taking part in them. At the same time, as Hans de Wit and Uwe Brandenburg point out, the concept of the internationalization of higher education has been moving from the fringe to the very core of institutional interest.

However, in this expansion of internationalization and interuniversity competitions, there also seems to be another kind of shift: from the *why* to the *how*. The question, bypassing concepts, causes and explanations, driven towards an instrumental perspective: *How* to promote internationalization? *How* to spread these competitions?

This article, taking a step back, asks *what* are the interuniversity competitions in which the UBA's Law School participates and *why* they could

be considered as one of its main instruments of internationalization. To this end, it systematizes these 18 competitions based on the public information available on the UBA's Law School website and then analyses whether they promote internationalization *at home* and/or *abroad*. To contribute to this analysis, this article relies on interviews with former participants in these interuniversity competitions, as well as local and international academic publications. Finally, it is concluded that practically all these competitions promote internationalization *at home* and that 67% of them also promote internationalization *abroad*.

KEYWORDS

Interuniversity competitions - Internationalization - Teaching

I. INTRODUCCIÓN

Año tras año, cientos de equipos conformados por docentes y estudiantes de grado participan en competencias interuniversitarias. Año tras año, sus distintas sedes alrededor del mundo albergan ilusiones, atestiguan destrezas y encauzan destinos. Año tras año, sus ediciones se renuevan y suman un nuevo número en su nombre, como quien cuenta su edad en el afán de traducir el paso del tiempo.

Pero cada año, cada edición y cada participación suelen ser recordadas como únicas. Así, la memoria de los participantes rompe por un momento ese *año tras año*, esa continuidad que por ser tal nunca se detiene, e imprime una pausa, una fijación: cristaliza esa noche afiebrada de debate en grupo o aquella audiencia errática, que en su momento sufrió, pero que ahora mira alegre, o tal vez risueño, con un cúmulo de enseñanzas en su haber.

Detrás de esas continuidades y de esas pausas, hay personas que idean las competencias, personas que las instrumentan y personas que confían o apuestan en estas. Personas que posibilitan esas continuidades y esas pausas. Y detrás de dichas personas, o acaso por encima de ellas, hay instituciones que toman la voz cantante y dicen (admitiéndose una suerte de personificación informal): *vamos a organizar esta competencia* o *vamos a participar en esta otra*. En forma sostenida en el tiempo. Con políticas

a mediano o largo plazo. En Argentina, una de estas instituciones es la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (“Facultad”).

La Facultad participa en competencias interuniversitarias desde fines del siglo pasado,¹ pero en la última década comenzó a proyectarse un crecimiento exponencial: tanto en el número de competencias ofrecidas por la Facultad como en el número de estudiantes que participan en éstas.² De a poco, pareciera que las competencias se alejan de un lugar históricamente reservado para las élites³ y abrazan porcentajes cada vez más robustos de la población universitaria.

Esta tendencia de las competencias interuniversitarias en la Facultad, a su vez, se condice con la creciente importancia que ha adquirido la dimensión internacional de la enseñanza superior en la agenda universitaria. Como dicen Hans de Wit y Uwe Brandenburg, en las últimas décadas esta dimensión internacional “se ha desplazado del margen del interés institucional al mismo núcleo”; “ha pasado de ser una cuestión reactiva a una cuestión proactiva”, “de ser un valor añadido a estar generalizada”.⁴ El profesional “internacionalista” que avizoraba Juan

¹ Ver, por ejemplo, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso Jean Pictet sobre Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023] (en donde se aclara que “[l]a Universidad de Buenos Aires participa ininterrumpidamente desde 1999”).

² Hoy la Facultad participa oficialmente en 18 competencias. Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencias internacionales* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]. En 2015 (es decir, tan sólo ocho años atrás), el número de competencias interuniversitarias se reducía a 11. Ver WebArchive, *Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, “Competencias internacionales”* [en línea] <web.archive.org/web> [Consulta: 13-12-2021]. Este último número se mantuvo, por lo menos, hasta el año 2017. Ver: BUIS, Emiliano J., *Saberes jurídicos y estrategias para litigar ante instancias internacionales*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2017, pp. 1-159, esp. n. 1. Naturalmente, este incremento en la oferta de las competencias encuentra un correlato en la demanda de los estudiantes.

³ O bien: para las élites (estudiantes con acceso a la educación universitaria) de las élites (estudiantes con acceso a las competencias interuniversitarias en el marco de su educación universitaria). Ver, sobre este tema, BRODSKY, Jonathan M., “La educación universitaria y la élite del conocimiento: hacia un ejercicio de la responsabilidad social universitaria”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 15, nro. 29, 2017, pp. 15-30.

⁴ DE WIT, Hans y UWE BRANDENBURG, “The End of Internationalization”, en *International Higher Education*, nro. 62, 2010; DE WIT, Hans, “Globalización e internacionalización de la educación superior”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8,

Bautista Alberdi en 1850⁵ ya no se presenta como una lejana entelequia, sino como un modelo mucho más cercano, alcanzable.

Sin embargo, en esta expansión de la internacionalización de la enseñanza superior y de las competencias interuniversitarias en la Facultad, también pareciera vislumbrarse otro tipo de desplazamiento: el del *porqué* hacia el *cómo*.⁶ La pregunta, haciéndose eco de esta expansión, obviando conceptos, causas y explicaciones, situada un paso más adelante: ya no interrogando *por qué* (ni mucho menos *qué*), sino *cómo*; lo instrumental. ¿Cómo promover la internacionalización? Más intercambios, más movilidad y más captación.⁷ ¿Cómo expandir las competencias en la Facultad? Más competencias, más convocatorias y más charlas informativas.

Ahora bien, ¿qué son las competencias interuniversitarias que se ofrecen en la Facultad? ¿Qué características presentan? ¿En qué lugares se llevan a cabo y qué temáticas abordan? ¿Todas estas competencias promueven la internacionalización?⁸ ¿Incluso aquellas que se llevan a cabo

nro. 2, 2011, pp. 77-78. Este creciente proceso de internacionalización (en general) también puede observarse en la Facultad. A modo de ejemplo, el Plan de Estudio de la carrera de Abogacía del año 2004 (Resolución (CS) 3798/04 del 6-12-2004) ya advertía acerca de “las nuevas demandas sociales existentes en un contexto local e internacional complejo, dinámico y competitivo” y establecía (entre otras modificaciones al Plan de Estudio de 1985) “la incorporación de Derecho Internacional Privado como asignatura obligatoria común a todas las orientaciones y la obligatoriedad de cursar cuatro (4) puntos correspondientes a la asignatura Derecho de la Integración del Departamento de Derecho Público en el CPO”. Ver también GODIO, Leopoldo M. A., “Los programas de derecho internacional público: su evolución en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires desde 1955”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 13, nro. 26, 2015, pp. 141-187.

⁵ ALBERDI, Juan Bautista, “Carta sobre los estudios convenientes para formar un abogado con arreglo a las necesidades de la sociedad actual en Suramérica escrita por el abogado Alberdi a un joven compatriota suyo, estudiante de Derecho en la Universidad de Turín, en Italia”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 15, 2010, pp. 167-176.

⁶ DE WIT, Hans, *op. cit.* en n. 44, p. 83; DE WIT, Hans y Uwe BRANDENBURG, *op. cit.* en n. 44.

⁷ *Ibíd.*

⁸ La página web de la Dirección de Relaciones Internacionales de la Facultad tiene una sección destinada a las “[c]ompetencias [i]nteruniversitarias”. Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencias internacionales* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]. Sin embargo, al ingresar allí, el título cambia automáticamente a “[c]ompetencias internacionales” (pese a que la solapa de la izquierda de la pantalla conserva el título “[c]ompetencias interuniversitarias”). Debajo de este

en Argentina, con estudiantes de Argentina y con temáticas en principio “locales”? En su caso, *¿por qué?* ¿De qué modo promueven la internacionalización? ¿Con qué alcances y limitaciones?

Este artículo busca abordar estas preguntas bajo la hipótesis principal de que todas estas competencias contribuyen al proceso de la internacionalización de la Facultad, ya sea porque involucran movilidad, idiomas extranjeros y/o temáticas internacionales. Para ello, este artículo primero describe y sistematiza las características principales de las 18 competencias de la Facultad, a partir de la información pública disponible en la página web de la Facultad (Sección II). Luego, analiza si todas estas competencias promueven la internacionalización *en casa y/o en el extranjero*. Para contribuir a este estudio, el artículo se apoya en entrevistas a exparticipantes de estas competencias (coordinadas por el autor), así como en publicaciones académicas locales e internacionales que también ilustran sobre este tema (Sección III). Al final, este artículo brinda una conclusión acerca de la hipótesis planteada e invita a nuevas reflexiones al respecto (Sección IV).

II. LAS COMPETENCIAS INTERUNIVERSITARIAS DE LA FACULTAD

En términos generales, como dice María Blanca Noodt Taquela, las competencias interuniversitarias son “programas educativos que pretenden estimular el estudio de una o más áreas del derecho, a través de su

nuevo título, como queriéndose subrayar esta transformación, además se señala que la Facultad “participa cada año en numerosas competencias *internacionales*”. Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Relaciones Internacionales* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]. Pocos días después del envío original de este artículo, la página web de la Dirección de Relaciones Internacionales de la Facultad actualizó parcialmente su sección de competencias “internacionales”. Si bien mantuvo todas las referencias mencionadas anteriormente, agregó una subdivisión interna entre “[c]ompetencias internacionales vigentes” y “[c]ompetencias nacionales vigentes”. Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencias internacionales* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 16-5-2023]. Dentro de esta última categoría, incluyó a: (i) el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal (CNULP); (ii) la Competencia Federal de Arbitraje Ambiental; y (iii) el Modelo de Naciones Unidas de la Facultad. El denominador común de estas tres competencias es que se llevan a cabo en español, en Argentina y con equipos argentinos. Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencias internacionales* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 13-8-2023].

aplicación a un caso complejo o a un problema concreto”.⁹ Para ello, suelen “simular” un proceso judicial o arbitral *real*¹⁰ desplegando el juego de roles¹¹ y materializando la idea del *aprender haciendo*, del *sacar el derecho de los libros*.¹²

Como agrega Darby Dickerson,¹³ estas competencias suelen comenzar con la publicación de un tema o caso hipotético¹⁴ y estructurarse a partir de dos grandes etapas: una escrita y otra oral.¹⁵ En la primera etapa, se suele redactar un escrito en representación de la parte demandante o denunciante (o específicamente del “Estado”) y otro escrito en

⁹ NOODT TAQUELA, María Blanca, “La participación en competencias internacionales como programa educativo de acceso general”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Nueva Época*, nro. 10, 2016.

¹⁰ Esta idea ciertamente simplifica y permite comprender la esencia de las competencias interuniversitarias. Sin embargo, como decía Aldous Huxley, la simplificación muchas veces ayuda a comprender lo erróneo. Y decir que las competencias “simulan” supone partir de un presupuesto: que las competencias están representando algo que, por definición, *no es real*. Sin embargo, aquello que sucede en las competencias muchas veces conlleva un impacto emotivo, cognitivo y sensorial tan (o más) “real” que aquel que se experimenta en la práctica profesional.

¹¹ Ver, sobre el juego de roles, PIRES PINTO SICA, Ligia Paula, “Avaliação em *role-play* no contexto do ensino do Direito”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 9, nro. 18, 2011, pp. 77-103.

¹² BUIS, Emiliano J., *op. cit.* en n. 2, pp. 1-159, esp. p. 10; 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*, año 18, nro. 35, 2020, pp. 45-68, esp. pp. 49-50.

¹³ DICKERSON, Darby, “*In Re Moot Court*”, en *Stetson Law Review*, año 29, nro. 4, 2000, p. 1218.

¹⁴ Entre las competencias que *no* empiezan con la publicación de un tema o caso hipotético pueden destacarse la *Jean-Pictet Competition* (en donde los equipos conocen el escenario y las partes del conflicto armado hipotético una vez que llegan a la instancia de la competencia propiamente dicha), el Modelo de Naciones Unidas de la Facultad (en donde sólo se ofrecen una serie de “tópicos” vinculados a temas de actualidad, tales como “[e] uso y desarrollo de criptomonedas y tecnologías de *blockchain* para el desarrollo sostenible”) y el Concurso Internacional de Ponencias (en donde se exponen ponencias sobre distintos temas de Derecho Procesal).

¹⁵ En algunas competencias, como el *Concours d' Arbitrage International*, la calificación de los equipos en las etapas escritas determina si estos “clasifican” a las etapas orales. Algo similar ocurre con la *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition*. En otras competencias, se prescinde (total o parcialmente) de la etapa escrita.

representación de la parte demandada o acusada (o específicamente de las “víctimas”), en respuesta a un primer escrito presentado por otro equipo. En la segunda etapa, se suelen llevar a cabo las audiencias o exposiciones orales frente a un tribunal o jurado especializado.¹⁶

Son “competencias” porque los estudiantes participan o “compiten” entre sí para la obtención de un fin: una clasificación, un primer puesto, una primera mención. Y este logro suele traducirse, como en cualquier competencia deportiva, en un trofeo o en un diploma. Sin embargo, no

¹⁶ Como dice Lucas E. Barreiros, “[e]n líneas generales, la decisión de los entrenadores suele ser la de dividir al grupo de estudiantes de modo que algunos de ellos asuman predominantemente el rol del ‘demandante’ mientras que otros el de ‘demandado’ –al menos durante la etapa de alegatos orales– (...) Excepcionalmente, dependiendo del número de integrantes del equipo y de las habilidades de cada uno de ellos, se toma la decisión de que uno o varios de ellos participen de los alegatos orales asumiendo alternativamente ambos roles”. BARREIROS, Lucas E., “La participación en competencias internacionales como método de enseñanza-aprendizaje del derecho internacional”, en *Anuario Argentino de Derecho Internacional XXIII*, Córdoba, Asociación Argentina de Derecho Internacional, Editorial Lerner, 2014, p. 370. Vale señalar que algunas competencias exigen, para conseguir el premio al “mejor orador”, que la persona alegue en representación de ambas partes durante las rondas generales de la competencia. Por ello, también, muchos equipos proponen que sus representantes asuman alternativamente ambos roles. La Sección de Metodología, Documentación y Enseñanza del Derecho Internacional, en el marco del XXIII Congreso de la Asociación Argentina de Derecho Internacional llevado a cabo en San Miguel de Tucumán en el año 2014, sugirió “que en el desarrollo de las competencias los alumnos adopten un rol contencioso único, sin verse precisados a cambiar las posiciones de actor y demandado durante la competencia”. XXIII Congreso Argentino de Derecho Internacional, *Anuario Argentino de Derecho Internacional*, Córdoba, Asociación Argentina de Derecho Internacional, Editorial Lerner, 2014, pp. 437-439, esp. p. 438. Esto último ha sido sostenido por diversos autores y se materializa, por ejemplo, en el Concurso Interamericano de Derechos Humanos (en donde cada rol es sorteado y asignado a los equipos por los organizadores de la competencia). Ver DICKERSON, Darby, *op. cit.* en n. 13, pp. 1224-1225 (“Justice Scalia: Abogado, antes ha dicho que los estudiantes representan a ambas partes en el argumento oral. Eso me parece dudoso. Blair Byrnes: Otros están de acuerdo con usted. Por ejemplo, el juez Alex Kozinski, del Tribunal de Apelaciones de los Estados Unidos para el Noveno Circuito, ha criticado al *moot court* ya que la mayoría de ellos obligan a los participantes a argumentar ambas partes del caso. Sugiere que se exija a los equipos que elijan una parte a la que representar a lo largo de la competición”) (traducción propia); KOZINSKI, Alex, “In Praise of Moot Court-Not!”, en *Columbia Law Review*, vol. 97, nro. 1, 1997, pp. 178, 185. En sentido contrario, ver HERNÁNDEZ, Michael V., “In Defense of Moot Court: A Response to ‘In Praise of Moot Court-Not!’”, en *Review of Litigation*, vol. 70, 1998, pp. 69-89.

puede perderse de vista que este tipo de competencias interuniversitarias tienen un objetivo esencialmente pedagógico. Por ello, como señala Emiliano J. Buis, “este tipo de ejercicios o juegos de roles no buscan elegir al ‘grupo ganador’, sino que (...) ‘de lo que se trata es de generar destrezas y diseños de estrategias’”.¹⁷ De aprender. Así, los verdaderos equipos o estudiantes “ganadores” no son *necesariamente* los que obtienen estos trofeos o diplomas, sino aquellos que saben internalizar mejor todas las vivencias derivadas de su participación en estas competencias. Como bien dice Lucas E. Barreiros, exdirector de Relaciones Internacionales de la Facultad, “[s]i bien aspirar a alcanzar excelentes resultados es (...) un modo de intentar que los estudiantes obtengan el mayor aprendizaje posible, la guía debería ser [el aprendizaje] antes que la [competición]”.¹⁸

A su vez, este tipo de competencias son “*interuniversitarias*”: es decir, *entre* (del latín *inter*) distintas universidades participantes. Esta característica, *a priori* más superficial, también encierra una pequeña particularidad: aunque suelen reconocer sus orígenes en las *practice courts* o *moot courts* estadounidenses del siglo XIX (históricamente dirigidas a sus propios estudiantes, dentro del marco de *sus mismas universidades*),¹⁹ las competencias interuniversitarias no sólo se expanden *más allá*, sino que encuentran en esa misma expansión de origen una de sus características más salientes.

¹⁷ BUIS, Emiliano J., *op. cit.* en n. 2, pp. 1-159, esp. p. 13.

¹⁸ BARREIROS, Lucas E., *op. cit.* en n. 16, p. 378. En otras palabras, cada competencia suele estar “pensada como un programa fundamentalmente educativo, con formato competitivo y no como un evento competitivo con beneficios educativos incidentales”. Reglas de la Competencia Internacional de Arbitraje (2023), Art. 3º. Finalidad [en línea] <www.ciarbitraje.org> [Consulta: 5-5-2023].

¹⁹ BARREIROS, Lucas E., *op. cit.* en n. 1616, pp. 365-383, esp. pp. 366-367. Ver también JACKSON, Jeffrey y David CLEVELAND, “Legal Writing: A History from the End of the Civil War to 1930”, en *Legal Writing*, vol. 24, 2020 [en línea] <www.legalwritingjournal.org> [Consulta: 5-5-2023]; DICKERSON, Darby, *op. cit.* en n. 13, pp. 1223-1224; TEPLY, Larry, *Law School Competitions in a Nutshell*, Saint Paul, West Academic Publishing, 2003, p. 19; KRITCHEVSKYM, Barbara, “Judging: The Missing Piece of the Moot Court Puzzle”, en *University of Memphis Law Review*, vol. 37, nro. 1, 2006, pp. 45-46; ARTINEAU, Robert J., “Moot Court: Too Much Moot and Not Enough Court”, en *American Bar Association Journal*, vol. 67, nro. 10, 1981, p. 1294.

Al 5 de mayo de 2023, la Facultad participa oficialmente en 18 competencias interuniversitarias. A continuación, se muestran sus principales características:²⁰

#	Competencia	Organización	Idioma	Fecha y lugar ²¹	Tema
1	Clara Barton International Humanitarian Law Competition ²²	Comité para la Competencia Clara Barton, junto con la Cruz Roja Internacional y la Cruz Roja Americana y Canadiense	Inglés	Marzo en Washington (Estados Unidos de América)	Derecho Internacional Humanitario (situaciones de conflictos armados)
2	Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión ²³	American University, Washington College of Law y Universidad Externado de Colombia, Facultad de Derecho	Español	Marzo en Bogotá (Colombia) o Washington (Estados Unidos de América) * Se alterna anualmente	Derecho Internacional y Arbitraje de Inversión

²⁰ Después del envío original de este artículo, el número de competencias de la Facultad se mantuvo, pero con una pequeña variante en su composición: en lugar de la competencia Clara Barton International Humanitarian Law Competition, se agregó la competencia “National Model United Nations”. Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencias internacionales* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 13-8-2023]. Ver también n. 8. De cualquier modo, ambas competencias se llevan a cabo en idioma inglés dentro de los Estados Unidos de América (Washington D. C. la primera, Nueva York la segunda), ambas competencias convocan a estudiantes de todo el mundo y ambas competencias involucran temáticas relacionadas con el Derecho Internacional. Por ende, a los efectos del presente artículo, este cambio no altera sustancialmente los datos, el gráfico y los resultados analizados más abajo.

²¹ A estos efectos, se consigna la fecha en la que suelen llevarse a cabo las etapas orales de las competencias. Durante los cinco o seis meses anteriores se suelen llevar a cabo sus instancias escritas y/o de preparación oral.

²² Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Clara Barton International Humanitarian Law Competition* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Clara Barton IHL Competition, *Página principal* [en línea] <www.clarabartoncompetition.org> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también n. 20.

²³ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión Washington College of Law-Universidad Externado de Colombia* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023] Washington College of Law, American University, *Novena Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión* [en línea] <www.wcl.american.edu> [Consulta: 5-5-2023]; Universidad Externado de Colombia, *Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión* [en línea] <www.uexternado.edu.co> [Consulta: 5-5-2023].

#	Competencia	Organización	Idioma	Fecha y lugar	Tema
3	Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot ²⁴	Asociación para la Organización y la Promoción de la Competencia de Arbitraje Comercial Internacional Willem C. Vis	Inglés	Marzo y/o abril en Viena (Austria)	Compraventa Internacional de Mercaderías y Arbitraje Comercial Internacional
4	Competencia Federal de Arbitraje Ambiental ²⁵	Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho	Español	Noviembre en Buenos Aires (Argentina)	Derecho Ambiental y Arbitraje
5	Competencia Internacional de Arbitraje ²⁶	Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho y Universidad del Rosario de Bogotá, Facultad de Jurisprudencia	Español	Septiembre en una sede rotativa entre países del continente americano	Derecho Comercial y Arbitraje Comercial Internacional
6	Concours d'Arbitrage International ²⁷	Universidad de Sciences Po, Facultad de Derecho,	Francés	Mayo en París (Francia)	Derecho Internacional y Arbitraje Comercial

- ²⁴ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencia de Arbitraje Comercial Internacional Willem C. Vis* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Vis Moot, *Página principal* [en línea] <www.vismoot.org> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también: NOODT TAQUELA, María Blanca, "La participación en competencias internacionales como estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho y como un modo de iniciación en la investigación", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 14, nro. 28, 2016, pp. 157-170, esp. pp. 163-165; NOODT TAQUELA, María Blanca, *op. cit.* en n. 9, pp. 201-205, esp. p. 202.
- ²⁵ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencia Federal de Arbitraje Ambiental* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también NONNA, Silvia y Florencia NOCERA, "Arbitraje ambiental. Finalidad, beneficios y necesidad. Una experiencia práctica -Competencia Federal de Arbitraje Ambiental, CFAA-", en *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, año 19, nro. 52, 2022, pp. 35-37.
- ²⁶ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Competencia Internacional de Arbitraje Comercial Universidad de Buenos Aires-Universidad del Rosario de Bogotá* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Competencia Internacional de Arbitraje, *Página principal* [en línea] <<http://ciarbitraje.org>> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también NOODT TAQUELA, María Blanca, *op. cit.* en n. 24, pp. 157-170, esp. pp. 165-166; NOODT TAQUELA, María Blanca, *op. cit.* en n. 9, pp. 201-205, esp. p. 203.
- ²⁷ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concours d'arbitrage de Paris* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Sciences Po École de Droit, *Concours D'arbitrage International de Paris (CAIP)* [en línea] <www.sciencespo.fr> [Consulta: 5-5-2023].

COMPETENCIAS INTERUNIVERSITARIAS E INTERNACIONALIZACIÓN: UNA MIRADA HACIA EL INTERIOR DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

JUAN JORGE

#	Competencia	Organización	Idioma	Fecha y lugar	Tema
		junto con la Corte Internacional de Arbitraje de la Cámara de Comercio Internacional			Interccional o de Inversión * <i>Se alterna anualmente</i>
7	Concurso de Audiencias Temáticas ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ²⁸	Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos, junto con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos	Español	Septiembre en Buenos Aires (Argentina)	Derechos Humanos (con énfasis en la región americana)
8	Concurso de Simulación Judicial ante la Corte Penal Internacional ²⁹	Instituto Iberoamericano de La Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Internacional, junto con la Corte Penal Internacional	Español	Mayo y/o junio en La Haya (Países Bajos)	Derechos Humanos (con énfasis en la región americana), en el marco de la Corte Penal Internacional
9	Concurso Interamericano de Derechos Humanos ³⁰	American University, Washington College of Law	Español, portugués e inglés	Mayo en Washington (Estados Unidos de América)	Derechos Humanos (con énfasis en la región americana), en el marco de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

²⁸ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso de Audiencias Temáticas ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos (UNESCO), *Concurso de Audiencias Temáticas ante la CIDH-OEA* [en línea] <www.cipdh.gob.ar> [Consulta: 5-5-2023].

²⁹ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso de Simulación Judicial ante la Corte Penal Internacional (CPI)* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Instituto Iberoamericano de La Haya, *Concurso de Simulación Judicial sobre la CPI* [en línea] <www.iberoamericaninstituteofthehague.org> [Consulta: 5-5-2023].

³⁰ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso Interamericano de Derechos Humanos de American University* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Washington College of Law de la American University, *Concurso Interamericano de Derechos Humanos* [en línea] <www.wcl.american.edu> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también COLMEGNA, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN, *op. cit.* en n. 12, pp. 53-55.

#	Competencia	Organización	Idioma	Fecha y lugar	Tema
10	Concurso Internacional de Ponencias ³¹	Instituto Colombiano de Derecho Procesal, en el marco del Congreso Colombiano de Derecho Procesal	Español	Septiembre en una sede rotativa dentro de Colombia	Derecho Procesal
11	Jean-Pictet Competition ³²	Comité para el Concurso Jean-Pictet	Inglés y francés	Marzo y/o abril en una sede rotativa entre países de todo el mundo	Derecho Internacional Humanitario
12	Concurso Nacional de Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario ³³	Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Observatorio de Derecho Internacional Humanitario, junto con la Delegación Regional del Comité Internacional de la Cruz Roja para Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay	Español	Noviembre en Buenos Aires (Argentina)	Derecho Internacional Humanitario
13	Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal ³⁴	Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales	Español	Octubre y/o noviembre en una sede rotativa en Argentina	Derecho Penal y Litigación

³¹ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso Internacional de Ponencias en el marco del Congreso Colombiano de Derecho Procesal* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Instituto Colombiano de Derecho Procesal, *Página principal* [en línea] <<https://icdp.org.co>> [Consulta: 5-5-2023].

³² Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso Jean Pictet sobre Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Jean-Pictet Competition, *Página principal* [en línea] <www.concourspictet.org> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también COLMEGNA, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN, *op. cit.* en n. 1212, pp. 50-51; HAMPSON, Françoise J., "Teaching the Law of Armed Conflict", en *Essex Human Rights Review*, vol. 5, nro. 1, 2008, pp. 1-9, esp. pp. 6-7.

³³ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso Nacional de Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023].

³⁴ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal (CNULP)* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales, *Concurso*

COMPETENCIAS INTERUNIVERSITARIAS E INTERNACIONALIZACIÓN: UNA MIRADA HACIA EL INTERIOR DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

JUAN JORGE

#	Competencia	Organización	Idioma	Fecha y lugar	Tema
14	Concurso Regional de Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario ³⁵	Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Observatorio de Derecho Internacional Humanitario, junto con la Delegación Regional del Comité Internacional de la Cruz Roja para Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay	Español	Noviembre en Buenos Aires (Argentina)	Derecho Internacional Humanitario
15	Foreign Direct Investment International Arbitration Moot ³⁶	Centro de Estudios Jurídicos Internacionales	Inglés	Noviembre en una sede rotativa entre países de todo el mundo	Derecho Internacional, Derecho Comercial y Arbitraje de Inversión
16	Modelo de Naciones Unidas de la Facultad de Derecho ³⁷	Comité Organizador de MONU-FD	Español	Noviembre en Buenos Aires (Argentina)	Derecho Internacional, en el marco de las Naciones Unidas
17	Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition ³⁸	Universidad de Pretoria, Facultad de Derecho, Centro de Derechos Humanos, junto con la Oficina del	Inglés	Julio en Ginebra (Suiza)	Derechos Humanos

Nacional Universitario de Litigación Penal (CNULP) [en línea] <<https://inecip.org>> [Consulta: 5-5-2023].

³⁵ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *III Concurso Regional de Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también n. 33.

³⁶ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Foreign Direct Investment International Moot Competition* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; *Foreign Direct Investment International Arbitration Moot, Página principal* [en línea] <<https://fdimoot.org>> [Consulta: 5-5-2023].

³⁷ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Modelo de Naciones Unidas de la Facultad de Derecho* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023].

³⁸ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; Centre for Human Rights of the University of Pretoria, *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition* [en línea] <www.chr.up.ac.za> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también COLMEGNA, Pablo, Celeste Novelli y Jimena POSLEMAN, *op. cit.* en n. 12, pp. 51-53.

#	Competencia	Organización	Idioma	Fecha y lugar	Tema
		Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Academia de Derechos Humanos del Washington College of Law de la American University			
18	Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition ³⁹	Asociación de Estudiantes de Derecho Internacional	Inglés	Marzo y/o abril en Washington (Estados Unidos de América)	Derecho Internacional, en el marco de la Corte Internacional de Justicia

III. LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL DE LAS COMPETENCIAS INTERUNIVERSITARIAS DE LA FACULTAD: LOS “QUÉ” Y LOS “PORQUÉS” DE UNA MANIFESTACIÓN ÚNICA

Cada una de las 18 competencias en las que participa la Facultad habilita el aprendizaje de una larga serie de habilidades o capacidades. La investigación de normativa, jurisprudencia y doctrina exigida en las competencias refuerza habilidades para la búsqueda de información. La estructuración de argumentos, ya sean escritos u orales, permite profundizar habilidades organizativas, así como habilidades analíticas. La escritura en sí convoca a diversas habilidades inventivas, creativas y hasta sociales (cómo dialogar, convencer y acordar a través de la escritura). Los alegatos o exposiciones orales demandan capacidades idiomáticas (aun –o, sobre todo– cuando se trata del idioma español) y habilidades

³⁹ Ver Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *The Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition* [en línea] <www.derecho.uba.ar> [Consulta: 5-5-2023]; International Law Students Association, *Página principal* [en línea] <<https://www.ilsa.org/>> [Consulta: 5-5-2023]. Ver también RICART, Luciana T., “Participar en la Competencia de Derecho Internacional Philip C. Jessup”, en *Lecciones y Ensayos*, nro. 81, 2005, pp. 419-421; TURYN, Alejandro, “2003 Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition”, en *Lecciones y Ensayos*, nro. 79, 2004, pp. 407-409; ALMOND, Harry H. Jr., “Strengthening the Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition”, en *ILSA Journal of International & Comparative Law*, vol. 4, nro. 2, 1998, pp. 635-668.

para la comunicación relacionadas con la escucha, la argumentación y la persuasión en general. A su vez, el trabajo en equipo⁴⁰ fomenta el respeto y ayuda a reconocer el valor de las opiniones divergentes, así como los modos de encontrar consensos, empatías y distribuciones eficaces de las tareas o responsabilidades.⁴¹

Ahora bien, muchas de estas habilidades o capacidades que se aprenden en el marco de estas competencias también pueden ejercitarse – con mayor o menor intensidad – en otras actividades, programas o materias universitarias de la Facultad. Por ejemplo, la implementación del método de casos en una materia bimestral o cuatrimestral puede abrazar la idea del *sacar el derecho de los libros* y fomentar habilidades organizativas y analíticas (entre otras).⁴² Una monografía puede ayudar a profundizar

⁴⁰ La única competencia interuniversitaria que no presenta este rasgo es el Concurso Internacional de Ponencias, en donde los participantes exponen –a título personal– ponencias sobre distintos temas de Derecho Procesal.

⁴¹ En este mismo sentido, la Sección de Metodología, Documentación y Enseñanza del Derecho Internacional, en el marco del XXIII Congreso de la Asociación Argentina de Derecho Internacional llevado a cabo en San Miguel de Tucumán en el año 2014, concluyó que la “metodología de enseñanza-aprendizaje [de las competencias] facilita tanto la práctica de la argumentación escrita y oral como la elaboración de estrategias jurídicas apropiadas”, al igual que “el desarrollo de habilidades vinculadas al ejercicio profesional de la abogacía, tales como la investigación, la recopilación de doctrina y jurisprudencia, la elaboración de escritos, la preparación de alegatos orales y la ejercitación en oratoria”. Y, como catalizador, se refirió “al trabajo en equipo de los estudiantes”. XXIII Congreso Argentino de Derecho Internacional, *op. cit.* en n. 16, pp. 437-439, esp. p. 438. Ver también DICKERSON, Darby, *op. cit.* en n. 1313, pp. 1217-1218; FINNERAN, Richard E., “Wherefore Moot Court”, en *Washington University Journal of Law & Policy*, vol. 53, 2017, pp. 125-132.

⁴² Ver, por ejemplo, GOLDSCHMIDT, Werner, “El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 2, nro. 4, 2004, pp. 125-132; PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo, “Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 20, 2012, pp. 31-49; THEA, Federico G., “El método de casos en los cursos intensivos de Derecho Administrativo”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 11, nro. 21, 2013, pp. 193-223; GUTIÉRREZ POSSE, Hortensia, “Enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional. ¿Peculiaridades?”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, 2010, pp. 23-48, esp. pp. 42-45; NOODT TAQUELA, María Blanca, *op. cit.* en n. 24, pp. 157-170, esp. pp. 160-163. Ver también CLÉRICO, Laura, “Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el contexto del ‘método de casos’”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 1, nro. 2, 2003, pp. 13-41.

las técnicas de escritura. La defensa oral de un trabajo práctico en grupo puede enseñar las bondades de la interacción con otras personas, así como las capacidades de escucha, argumentación y persuasión oral. Las clínicas jurídicas también pueden impulsar este tipo de habilidades.⁴³

Sin embargo, todas las competencias interuniversitarias de la Facultad parecieran presentar un rasgo distintivo: su particular dimensión internacional.

A. LA INTERNACIONALIZACIÓN “EN EL EXTRANJERO” Y LA INTERNACIONALIZACIÓN “EN CASA”

Como explican Hans de Wit, Ligia Deca y Fiona Hunter, “[e]l uso del término ‘internacionalización’ en relación con la enseñanza superior puede observarse en publicaciones de los años setenta. Sin embargo, no es hasta la década de 1990 cuando el término ‘internacionalización’ toma realmente el relevo de ‘educación internacional’ para describir las distintas formas en que se están configurando las dimensiones internacionales de la enseñanza superior. Este cambio es un reflejo de la creciente importancia de estas dimensiones internacionales en la enseñanza superior y de la correspondiente transferencia de un conjunto marginal de programas y actividades a un proceso más global”.⁴⁴

Concretamente, la internacionalización comprende “la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización”.⁴⁵ Pero la internacionalización no sólo responde a la globalización. O, en todo caso, decir que la internacionalización responde a la “globalización” también quiere decir que responde, concretamente, a fenómenos como la aparición de la economía del conocimiento, la expansión de las tecnologías de la información

⁴³ Ver, por ejemplo, ALMQVIST, Jessica, “La enseñanza de los derechos humanos como materia de derecho internacional en tiempos de expansión, diversificación y confrontación”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 20, nro. 39, 2022, pp. 15-49, esp. pp. 34-37. Ver también GAUBATZ, John T., “Moot Court in the Modern Law School”, en *Journal of Legal Education*, vol. 31, 1981, pp. 87-107, esp. pp. 89-90.

⁴⁴ DE WIT, Hans, Ligia DECA y Fiona HUNTER, “Internationalization of Higher Education. What Can Research Add to the Policy Debate?”, en CURAJ, Adrian, Liviu MATEI, Remus PRICOPIE et al. (eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, Berlin, Springer, 2015, p. 5 (traducción propia).

⁴⁵ DE WIT, Hans, *op. cit.* en n. 44, p. 81.

y la comunicación, y la competencia creciente por estudiantes y profesionales de distintas culturas.

En este contexto, la internacionalización puede manifestarse de dos maneras: *en el extranjero* (hacia afuera) o *en casa* (hacia adentro):

- La internacionalización *en el extranjero* incluye las formas de enseñanza más allá de las fronteras, es decir, la movilidad de estudiantes y cuerpo docente, la movilidad de proyectos, programas y proveedores. Históricamente, esta internacionalización *en el extranjero* fue la primera manifestación de la internacionalización en la educación superior.⁴⁶ No obstante, como advierte Jane Knight, “para la mayoría de las instituciones y, de hecho, de los países, el número de estudiantes nacionales que realizan algún tipo de estudio en el extranjero o experiencia internacional de investigación o de campo es frustrantemente bajo”.⁴⁷
- La internacionalización *en casa* incluye las actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y una serie de destrezas interculturales en el marco de la misma universidad, *hacia adentro* de ella.⁴⁸ Algo asimilable a ese “vivir (intelectualmente) en un lugar” que plantea Gerry Simpson.⁴⁹ Esta segunda manifestación de la internacionalización se puede reconocer a través de planes de estudio y programas, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades extracurriculares, vínculos con grupos locales étnicos o culturales, y actividades académicas y de investigación.⁵⁰ Como precisan las profesoras Elspeth Jones y Tanja

⁴⁶ *Ibíd.*

⁴⁷ KNIGHT, Jane, “Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales and Frameworks”, en *Revista Redalint*, vol. 1, nro. 1, 2021, p. 78 (traducción propia).

⁴⁸ Ello, sin embargo, admite una extensión “más allá del campus de origen y del contexto de aprendizaje formal, para incluir otras oportunidades de aprendizaje intercultural y/o internacional dentro de la comunidad local”. BEELEN, Jos y Elspeth JONES, “Redefining Internationalization at Home”, en CURAJ, Adrian, LIVIU MATEIŞ, REMUS PRICOPIE et al. (eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, Berlin, Springer, 2015, p. 69 (traducción propia).

⁴⁹ SIMPSON, Gerry, “En la Montaña Mágica: Enseñar Derecho Internacional Público”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, 2010, p. 79.

⁵⁰ DE WIT, Hans, *op. cit.* en n. 44, p. 81. Ver también BEELEN, Jos y Elspeth JONES, *op. cit.* en n. 48, pp. 59-72.

Reiffenrath, la internacionalización *en casa* no implica “la mera traducción de un plan de estudios ya existente” ni depende necesariamente del idioma en el que se impartan estas actividades. Tampoco es determinante la presencia de estudiantes internacionales.⁵¹

Estas dos manifestaciones de la internacionalización, aunque se distinguen como tales, no deberían considerarse mutuamente excluyentes, sino más bien todo lo contrario: entrelazadas dentro de políticas, programas y diseños universitarios comunes; aunadas para moldear a los estudiantes como verdaderos “ciudadanos globales”⁵² o, en palabras de Herman Melville, “patriotas de los cielos”. Es decir, como sujetos susceptibles de responder satisfactoriamente a las demandas de la globalización.

Frente a ello, ¿cómo se enmarcan las competencias de la Facultad? ¿En qué medida receptan la internacionalización *en el extranjero* y la internacionalización *en casa*? ¿Son acaso grandes mediadoras entre una y otra “clase” de internacionalización? ¿O en este aspecto se asemejan a otras actividades de la Facultad? En cualquier caso, ¿por qué?

B. LAS COMPETENCIAS INTERUNIVERSITARIAS DE LA FACULTAD Y LA INTERNACIONALIZACIÓN “EN CASA”

Como se ha visto, las 18 competencias interuniversitarias en las que participa la Facultad tienen distintas características y abordan diferentes temáticas. Sin embargo, todas ellas promueven la internacionalización *en casa* durante el desarrollo de sus etapas escritas y/o de preparación oral *en la Facultad*.

Por un lado, 13 de estas 18 competencias (es decir, el 72%) hacen expresa alusión a una temática, organización o actor internacional en su

⁵¹ JONES, Elspeth y Reiffenrath TANJA, “Internationalisation at Home in practice”, en *European Association for International Education*, 2018 [en línea] <www.eaie.org/> [Consulta: 12-8-2023] (traducción propia).

⁵² Ver DE WIT, Hans, *Nuevas tendencias de la Educación Superior Internacional* [en línea] <www.youtube.com/> [Consulta: 1-5-2023]; Universidad Nacional del Litoral (Prensa), *Conectar la universidad con el mundo según las demandas actuales*, 2014 [en línea] <www.unl.edu.ar/> [Consulta: 1-5-2023].

mismo nombre, dando cuenta de las materias internacionales que efectivamente involucran año tras año:

- Clara Barton *International Humanitarian Law Competition*.⁵³
- Competencia de *Arbitraje Internacional de Inversión*.
- *Concours d' Arbitrage International*.
- Concurso de Audiencias Temáticas ante la *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*.
- Concurso de Simulación Judicial ante la *Corte Penal Internacional*.
- Concurso Nacional de Alegatos y Simulación en *Derecho Internacional Humanitario*.
- Concurso *Regional* de Alegatos y Simulación en *Derecho Internacional Humanitario*.
- *Foreign Direct Investment International Arbitration Moot*.
- *Jean-Pictet Competition*.
- Modelo de *Naciones Unidas* de la Facultad de Derecho.
- *Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition*.
- *Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition*.
- Willem C. *Vis International Commercial Arbitration Moot*.

Por otro lado, tres competencias (17%) postulan su carácter internacional en sus nombres y estos, a su vez, sugieren las temáticas, organizaciones o actores internacionales que involucran:

- Competencia *Internacional* de Arbitraje Derecho Comercial y Arbitraje Comercial Internacional.
- Concurso *Interamericano* de Derechos Humanos Derechos Humanos (con énfasis en la región americana), en el marco de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.
- Concurso *Internacional* de Ponencias Nuevas tendencias “globales” en el Derecho Procesal.⁵⁴

Por último, sólo la Competencia Federal de Arbitraje Ambiental y el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal (es decir, el 11% restante) aluden a lo “local”.⁵⁵ Sin embargo, ambas competencias

⁵³ Ver n. 20.

⁵⁴ Además, como se verá a continuación, esta competencia se lleva a cabo en el extranjero.

⁵⁵ De hecho, como también se verá a continuación, ambas competencias se llevan a cabo en Argentina, con estudiantes de Argentina.

promueven al mismo tiempo el estudio de temáticas (Derecho Ambiental), modos de resolución de controversias (arbitraje) o destrezas (litigación oral) que no solo son transversales a una gran cantidad de países del mundo, sino que además presentan un gran crecimiento a raíz de la globalización. ¿Acaso no es cierto que la Competencia Federal de Arbitraje Ambiental, a través del estudio del Derecho Ambiental, fomenta una “conciencia internacional”?⁵⁶ ¿Y acaso no podría afirmarse que el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal promueve una “destreza intercultural” (la litigación oral), entendiéndose como “intercultural” a lo que es “[c]omún a varias culturas [jurídicas, en este caso]”?⁵⁷

Cada una de estas 18 competencias de la Facultad permiten que sus estudiantes profundicen capacidades investigativas (muchas veces, con bibliografías o bases de datos internacionales)⁵⁸ y adquieran perspectivas más complejas en torno a temáticas internacionales o interculturales.⁵⁹

Si bien algo de esto también puede “adquirirse” en una materia de la Facultad, las competencias ofrecen oportunidades únicas por dos razones principales: (i) primero, por su extensión —y condensación— temporal (que se contrasta con la carga horaria regular de estas materias);⁶⁰

⁵⁶ Como dicen Silvia Nonna y Florencia Nocera, “la cuestión ambiental (...) se ha convertido en un tema de alto interés y preocupación para el mundo” y “los problemas ambientales son fuente de graves conflictos entre personas, comunidades, regiones y países” a raíz de su “carácter transfronterizo”. NONNA, Silvia y FLORENCIA NOCERA, *op. cit.* en n. 25, pp. 20, 23. En este contexto, el estudio del Derecho Ambiental, entrelazado con el arbitraje, no puede obviar una perspectiva internacional.

⁵⁷ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española (“Intercultural”)* [en línea] <<https://dle.rae.es>> [Consulta: 1-5-2023]. Vale señalar que esta competencia busca simular “juicio[s] orales conforme a sistemas penales adversariales, en la cual los equipos son evaluados en función de las técnicas de litigación que aplican”. Sin perjuicio de ello, también vale notar que su objetivo principal es “generar [una] efectiva transformación de los sistemas de administración de justicia nacionales”. Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales, *Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal (CNULP)* [en línea] <<https://inecip.org>> [Consulta: 5-5-2023].

⁵⁸ NOODT TAQUELA, María Blanca, *op. cit.* en n. 24, pp. 157-170, esp. pp. 167-168.

⁵⁹ Además, muchas de las competencias exigen que este proceso se haga en idiomas distintos al español, tales como el inglés, el francés o el portugués, lo cual es otra forma de complementar y fomentar —aún más— la internacionalización.

⁶⁰ Las competencias suelen durar seis meses, mientras que este tipo de materias de la Facultad suelen durar cuatro meses. Pero esta diferencia de dos meses sólo refleja una primera dimensión temporal más superficial. Además de ella, puede notarse una dimensión temporal más solapada, más indefinida, pero sin lugar a duda real, que

y (ii) segundo, por su naturaleza práctica, por ese *aprender haciendo* o *sacar el derecho de los libros* (que se contrasta con las clases predominantemente teóricas que muchas veces no permiten internalizar algunas temáticas internacionales complejas, ni mucho menos destrezas interculturales de índole práctica).⁶¹

Sumado a ello, los temas o casos hipotéticos de estas competencias suelen reproducir discusiones actuales, vigentes o, mejor: *latentes*. En palabras de Pablo Colmegna, Celeste Novelli y Jimena Posleman, son casos o “problemas (muy) reales”.⁶² Y ello hace que su aprendizaje sea universalmente reconocido por los estudiantes como estimulante e inspirador.⁶³ Como recuerda Luciana T. Ricart, el caso hipotético de la *Jessup* (2014) involucró “una controversia entre dos Estados ficticios (...) ante la recientemente creada Corte Penal Internacional [sobre el juzgamiento] de dos individuos (...) acusados de cometer crímenes de guerra y

abarca las largas horas que demandan las competencias durante cada uno de esos meses (sean seis o cuatro meses), y que se contrastan con las doce horas mensuales que generalmente presuponen estas materias de la Facultad. Como dicen Pablo Colmegna, Celeste Novelli y Jimena Posleman, “[l]a participación implica una dedicación extensa durante días y meses (...) Esto, por lo general, (...) implica ausencias reiteradas (que luego de un tiempo se transforman en crónicas) a reuniones familiares, a encuentros (...), a cumpleaños, bodas y actividades sociales de todo tipo”. COLMEGNA, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN, *op. cit.* en n. 12, pp. 45-68, esp. p. 65.

⁶¹ Por ejemplo, con relación al aprendizaje del Derecho Internacional Público en el marco de las competencias interuniversitarias (en contraste con el aprendizaje del Derecho Internacional Público en el marco de un curso general), Lucas E. Barreiros identifica tres grandes “áreas” especialmente atractivas para profundizar: (i) “temas de derecho sustantivos”; (ii) “normas relativas a la existencia, validez, vigencia e interpretación del derecho internacional aplicable” (es decir, teoría de las fuentes del Derecho Internacional), “así como aquellas vinculadas con la existencia de un hecho internacionalmente ilícito y [sus] consecuencias”; y (iii) “normas que regulan la jurisdicción, la competencia y el procedimiento ante cortes y tribunales internacionales”. BARREIROS, Lucas E., *op. cit.* en n. 16, p. 373. Ver también PINTO, Mónica, “La enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, 2010, pp. 9-21; PADÍN, Juan Francisco, “Los albores del Derecho Internacional en la Universidad de Buenos Aires: la enseñanza de la materia según Antonio Sáenz”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 14, nro. 27, 2016, pp. 79-99.

⁶² COLMEGNA, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN, *op. cit.* en n. 12, pp. 45-68, esp. pp. 55-60.

⁶³ BARREIROS, Lucas E., *op. cit.* en n. 16, pp. 369-371.

genocidio durante un conflicto armado”. En su momento, estos hechos la remitieron inmediatamente a los delitos “cometidos durante los conflictos armados en Rwanda y en la ex Yugoslavia” y posiblemente, como remarcan otros exparticipantes, le permitieron “estar a la vanguardia del [D]erecho [I]nternacional”.⁶⁴ Entonces, ya no se investigaba, debatía y argumentaba sobre algo que *podría ser* real, sino sobre algo que *fue* real, sobre algo que *era* real. Quizás por ello, una vez terminadas estas competencias, los participantes vuelven a sus hogares con un “‘zumbido’ del LOAC” –como apunta la profesora Françoise J. Hampson—⁶⁵ o de cualquier otra variante internacional.

A raíz de todo esto, la Sección de Metodología, Documentación y Enseñanza del Derecho Internacional, en el marco del XXIII Congreso de la Asociación Argentina de Derecho Internacional (2014), concluyó que las competencias interuniversitarias “ofrece[n] la oportunidad de *profundizar* el conocimiento de áreas sustantivas del derecho internacional⁶⁶ y

⁶⁴ RICART, Luciana T., *op. cit.* en n. 39, pp. 419-421, esp. p. 419. Ver también TURYN, Alejandro, *op. cit.* en n. 39, pp. 407-409. Con relación a la *Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*, María Vicari, María Carrara, Martina Sullivan, Ignacio Amatriain Torrens, Milagros Llobet, Victoria Eyhartz, Lara Gschwind y Victoria Garavaglia, integrantes del equipo de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario en su XXVIII edición (2021), también reconocieron que “los casos suelen tratar temas novedosos [...] lo cual permite estar a la vanguardia del [D]erecho [I]nternacional”. Argentina Very Young Arbitration Practitioners (AVYAP), *1ª edición del Boletín de las Competencias de Arbitraje (primer semestre 2021)*, Buenos Aires, AVYAP, 2021, p. 13. Las entrevistas realizadas en el marco de la “1ª edición del Boletín de las Competencias de Arbitraje (primer semestre 2021)” fueron coordinadas por el autor en su rol de miembro del Comité Ejecutivo de *Argentina Very Young Arbitration Practitioners* (AVYAP).

⁶⁵ HAMPSON, Françoise J., *op. cit.* en n. 3232, p. 7 (traducción propia). “LOAC” es un acrónimo inglés empleado para referirse al *Law of Armed Conflict*, “Derecho de los Conflictos Armados”.

⁶⁶ Esto tiene una relevancia especial si se considera el papel históricamente relegado que ha tenido el estudio del Derecho Internacional en el ámbito universitario. Como dice Gerry Simpson, “[l]a enseñanza del Derecho Internacional [entendido aquí como Derecho Internacional Público] es parcialmente guiada por el miedo”, por “temor a la periferia”. Y es que las “glamorasas presentaciones [del Derecho Internacional]”, muchas veces vistas como “decorativas” o “marginales”, suelen cabalgar “detrás de las banderas insignia de las Facultades de Derecho, el Derecho Constitucional, el Derecho Real o el Derecho de los Contratos”. SIMPSON, Gerry, *op. cit.* en n. 49, p. 54. Ver también KENNEDY, David, “Educación Jurídica Internacional”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, 2010, pp. 85-115; LACHS, Manfred, “El

su contacto con otras especialidades” y destacó que “brindan también la posibilidad de *adentrarse* en el conocimiento de problemas jurisdiccionales, de procedimiento ante los tribunales internacionales y de otras cuestiones procesales en la esfera internacional”.⁶⁷

C. LAS COMPETENCIAS INTERUNIVERSITARIAS DE LA FACULTAD Y LA INTERNACIONALIZACIÓN “EN EL EXTRANJERO”

La gran mayoría de las competencias interuniversitarias en las que participa la Facultad también promueve la internacionalización *en el extranjero* (y, en particular, la movilidad de estudiantes y docentes) durante sus etapas orales.

En particular, 12 de estas 18⁶⁸ competencias (es decir, el 67%) se llevan a cabo en los siguientes lugares del extranjero:

- *Bogotá, Colombia*: Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión, Concurso Internacional de Ponencias.⁶⁹
- *Ginebra, Suiza*: Nelson Mandela World Human Rights Moot Court Competition.
- *La Haya, Países Bajos*: Concurso de Simulación Judicial ante la Corte Penal Internacional.
- *París, Francia*: Concours d’ Arbitrage International.

Derecho Internacional: Enseñanza y enseñanzas”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, 2010, pp. 117-202; COLLINS (Jr.), Edward y Martin A. ROGOFF, “The Use of an Interscholastic Moot Court Competition in the Teaching of International Law”, en *Political Science & Politics*, vol. 24, nro. 3, 1991, pp. 516-520.

⁶⁷ XXIII Congreso Argentino de Derecho Internacional, *op. cit.* en n. 16, pp. 437-439, esp. p. 438. En consecuencia, recomendó “la utilización del sistema de las competencias internacionales como un método de simulación eficaz en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional”. XXIII Congreso Argentino de Derecho Internacional, *op. cit.* en n. 16, pp. 437-439, esp. p. 438.

⁶⁸ Sólo seis competencias en las que participa la Facultad se llevan a cabo en Argentina (Concurso de Audiencias Temáticas ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Competencia Federal de Arbitraje Ambiental, Concurso Nacional de Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario, Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal, Concurso Regional de Alegatos y Simulación en Derecho Internacional Humanitario y Modelo de Naciones Unidas de la Facultad).

⁶⁹ Vale aclarar que el Concurso Internacional de Ponencias no siempre se lleva a cabo en Bogotá, sino también en algunas otras sedes rotativas dentro de Colombia.

- *Viena, Austria*: Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot.
- *Washington, Estados Unidos de América*: Clara Barton International Humanitarian Law Competition,⁷⁰ Competencia de Arbitraje Internacional de Inversión,⁷¹ Concurso Interamericano de Derechos Humanos, Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition.
- *Cualquier otro lugar del mundo* (Jean-Pictet Competition, Foreign Direct Investment International Arbitration Moot) *o del continente americano* (Competencia Internacional de Arbitraje), según la sede rotativa que se determine anualmente.

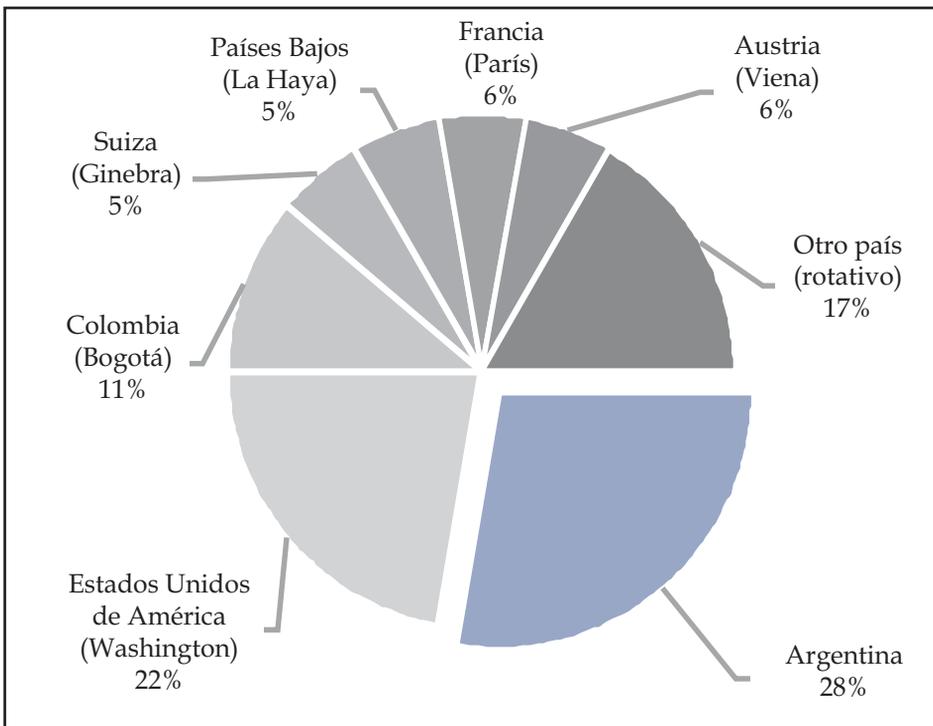


Gráfico 1: Las sedes de las competencias interuniversitarias de la Facultad.

⁷⁰ Ver n. 20.

⁷¹ Se bien esta competencia se desarrolla rotativamente en Washington (Estados Unidos de América) y en Bogotá (Colombia), no se contabiliza dos veces para calcular el total de las competencias cuyas rondas orales se llevan a cabo en el extranjero.

En estas 12 competencias, los estudiantes y docentes no sólo visitan otros países (lo cual ya de por sí habilita una experiencia internacional), sino que además acuden a lugares específicos de esos países que son verdaderamente representativos del Derecho Internacional — como el Palacio de las Naciones Unidas en Ginebra o el Palacio de la Paz en La Haya— o que tienen un prestigio académico, político o institucional en la esfera internacional.⁷²

Vale destacar que la Facultad, a diferencia de la gran mayoría de las facultades de derecho del mundo, cubre todos los gastos de sus estudiantes (en general, cuatro) y docentes (en general, uno o dos): desde pasajes aéreos, hasta alojamientos y demás gastos de manutención.⁷³ Esto permite que cualquier estudiante de la Facultad *pueda* participar en estas competencias y que dicha participación no depende de sus condiciones económicas (ya sean personales o familiares), sino de sus condiciones académicas y de su desempeño a lo largo del proceso de preparación de cada competencia.⁷⁴

Con relación a esta movilidad que ofrecen las competencias, Luciana T. Ricart (exintegrante del equipo de la Facultad en la *Jessup*) también recuerda su viaje a Washington en 2004 como “una experiencia social e intercultural peculiar, ya que [compartieron] la semana entera con más de 95 equipos de 80 países diferentes”, “[t]odos alojados en un mismo hotel y todos igualmente apasionados por la defensa de ‘Mr. Curwen’ y ‘Mr. West’”.⁷⁵ La

⁷² Como si ello fuera poco, muchas de estas competencias además otorgan a los equipos o estudiantes “ganadores” becas, programas o pasantías en el extranjero. En otras palabras, después del desarrollo de las competencias en el extranjero, estos estudiantes tienen una nueva oportunidad para viajar afuera, incluso hacia un lugar distinto de aquel en donde tuvo lugar la competencia.

⁷³ Como reconoce Lucas E. Barreiros, “[e]n el contexto socioeconómico de Argentina, no es posible contar habitualmente con equipos de estudiantes que participen de estos certámenes si no se les brinda apoyo para solventar total o parcialmente estos gastos”. BARREIROS, Lucas E., *op. cit.* en n. 16, p. 380. Por ello, el resto de las facultades de derecho argentinas que no reciben un sustento económico integral suelen requerir apoyo de estudios jurídicos, organizaciones y empresas privadas, o bien organizar rifas u otro tipo de eventos solidarios.

⁷⁴ Acerca del proceso de selección de los estudiantes en las competencias de la Facultad, ver, por ejemplo, COLMEGNA255, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN, *op. cit.* en n. 12, pp. 45-68, esp. pp. 61-62.

⁷⁵ RICART, Luciana T., *op. cit.* en n. 39, pp. 419-421, esp. p. 421. Ver también TURYN, Alejandro, *op. cit.* en n. 39, pp. 407-409. A pesar de la virtualidad que se impuso

profesora Françoise J. Hampson agrega ese “verdadero sentimiento de familia” que nace entre los participantes durante su estadía en el extranjero.⁷⁶

Desde luego, una materia de la Facultad no puede reproducir (sino mentalmente) esta internacionalización *en el extranjero*. A lo sumo, ciertos programas de intercambio o movilidad universitaria (Programas UBAIN Docentes, Escala Docente-AUGM) pueden asimilarse a ella.

IV. CONCLUSIONES

Este artículo se preguntó *qué* son las competencias interuniversitarias de la Facultad, *qué* características presentan y *por qué* podrían considerarse como uno de los principales instrumentos de internacionalización de la Facultad. Para ello, sistematizó la principal información disponible de las 18 competencias de la Facultad y entrelazó sus características con los conceptos de internacionalización *en casa* e internacionalización *en el extranjero*. A lo largo de este ejercicio, se comprobó la hipótesis principal planteada inicialmente: que todas estas competencias contribuyen al proceso de la internacionalización de la Facultad, ya sea porque involucran movilidad, idiomas extranjeros y/o temáticas internacionales (o interculturales).

Por un lado, las 18 competencias en las que participa la Facultad promueven la internacionalización *en casa* durante sus etapas escritas y/o de preparación oral. Entre estas 18 competencias, prácticamente todas contemplan el estudio (profundo) de temáticas, organizaciones o actores internacionales. Incluso aquellas que *a priori* parecieran completamente locales, como la Competencia Federal de Arbitraje Ambiental

durante la pandemia del COVID-19, muchos estudiantes compartieron lo beneficioso que fue “viajar” virtualmente hacia otras latitudes y conocer a personas de todo el mundo. Por ejemplo, María Vicari, María Carrara, Martina Sullivan, Ignacio Amatriain Torrens, Milagros Llobet, Victoria Eyhartz, Lara Gschwind y Victoria Garavaglia, integrantes del equipo de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario en la XXVIII edición (2021) de la *Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot*, relataron que esto les permitió “conocer gente de todo el mundo que participa en la competencia”, “adquirir varios contactos” y descubrir el “fraternismo entre participantes y exparticipantes”. Argentina Very Young Arbitration Practitioners (AVYAP), *op. cit.* en n. 64, p. 12.

⁷⁶ HAMPSON, Françoise J., *op. cit.* en n. 3232, p. 7 (traducción propia).

y el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal, en el fondo también podría decirse que promueven una conciencia internacional o una serie de destrezas interculturales propias de la internacionalización *en casa*.

Por otro lado, la gran mayoría de las competencias en las que participa la Facultad promueve la internacionalización *en el extranjero* durante sus etapas orales. Concretamente, esta realidad se constató en el 67% de las competencias, que ofrecen movilidad a estudiantes y docentes en más de seis lugares fijos del extranjero y otros tantos que varían anualmente. En este contexto, se resaltó que la Facultad se hace cargo de todos los gastos que conlleva la movilidad y que ello contribuye a que esta se pueda extender a cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones económicas.

Estas conclusiones se rubricaron con relatos de exparticipantes de estas competencias, quienes remarcaron la “experiencia social e intercultural peculiar” que significa compartir su estadía en el extranjero con numerosos equipos de diversas nacionalidades, así como el desafío de “tratar temas novedosos” que les “permite estar a la vanguardia del Derecho Internacional”. Y cómo, habiéndose terminado estas competencias, hay algo de sus experiencias, de sus viajes y de sus temáticas internacionales o interculturales que sigue resonando entre los exparticipantes. Que despierta su pensamiento crítico. Y que abre nuevas líneas de fuga. Tanto allí como aquí.

V. BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, Juan Bautista (2010), “Carta sobre los estudios convenientes para formar un abogado con arreglo a las necesidades de la sociedad actual en Suramérica escrita por el abogado Alberdi a un joven compatriota suyo, estudiante de Derecho en la Universidad de Turín, en Italia”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 15, pp. 167-176. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/15/carta-sobre-los-estudios-convenientes-para-formar-un-abogado-con-arreglo-a-las-necesidades-de-la-sociedad-actual.pdf.

ALMOND, Harry H. Jr. (1998), “Strengthening the Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition”, en *ILSA Journal of International & Comparative Law*, vol. 4, nro. 2.

- ALMQVIST, Jessica (2022), "La enseñanza de los derechos humanos como materia de derecho internacional en tiempos de expansión, diversificación y confrontación", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 20, nro. 39, pp. 15-49, esp. pp. 34-37. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/39/la-ensenanza-de-los-derechos-humanos.pdf.
- BARREIROS, Lucas E. (2014), "La participación en competencias internacionales como método de enseñanza-aprendizaje del derecho internacional", en *Anuario Argentino de Derecho Internacional XXIII*, Córdoba, Asociación Argentina de Derecho Internacional, Editorial Lerner, pp. 365-383.
- BEELEN, Jos y Elspeth JONES (2015), "Redefining Internationalization at Home", en CURAJ, Adrian, Liviu MATEI, Remus PRICOPIE et al. (eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, Berlin, Springer, pp. 59-72. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5.
- BRODSKY, Jonathan M. (2017), "La educación universitaria y la élite del conocimiento: hacia un ejercicio de la responsabilidad social universitaria", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 15, nro. 29, pp. 15-30. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/29/la-educacion-universitaria-y-la-elite-del-conocimiento.pdf.
- BUIS, Emiliano J. (2017), *Saberes jurídicos y estrategias para litigar ante instancias internacionales*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Disponible en http://www.saij.gov.ar/docs-f/ediciones/libros/destrezas-para-litigio_buis.pdf.
- CLÉRICO, Laura (2003), "Notas sobre los libros de 'casos' reconsiderados en el contexto del 'método de casos'", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 1, nro. 2, pp. 13-41. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/02/notas-sobre-los-libros-de-casos-reconsiderados-en-el-contexto-del-metodo-de-casos.pdf.
- COLLINS Jr., Edward y Martin A. ROGOFF (1991), "The Use of an Interscholastic Moot Court Competition in the Teaching of International Law", en *Political Science & Politics*, vol. 24, nro. 3.
- COLMEGNA, Pablo, Celeste NOVELLI y Jimena POSLEMAN (2020), "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*, año 18, nro. 35. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/35/el-aprendizaje-a-traves-de-las-competencias.pdf.

- DE WIT, Hans (2011), "Globalización e internacionalización de la educación superior", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8, nro. 2. Disponible en: <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v8n2-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/1247-2212-1-PB.pdf>.
- DE WIT, Hans, Ligia DECA y Fiona HUNTER (2015), "Internationalization of Higher Education-What Can Research Add to the Policy Debate?", en CURAJ, Adrian, Liviu MATEI, Remus PRICOPIE et al. (eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*, Berlin, Springer.
- DE WIT, Hans y Uwe BRANDENBURG (2010), "The End of Internationalization", en *International Higher Education*, nro. 62. Disponible en: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8533/7667>.
- DICKERSON, Darby (2000), "In Re Moot Court", en *Stetson Law Review*, año 29, nro. 4.
- FINNERAN, Richard E. (2017), "Wherefore Moot Court", en *Washington University Journal of Law & Policy*, vol. 53.
- GAUBATZ, John T. (1981), "Moot Court in the Modern Law School", en *Journal of Legal Education*, vol. 31.
- GODIO, Leopoldo M. A. (2015), "Los programas de derecho internacional público: su evolución en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires desde 1955", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 13, nro. 26, pp. 141-187. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/26/los-programas-de-derecho-internacional-publico.pdf.
- GOLDSCHMIDT, Werner (2004), "El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 2, nro. 4, pp. 125-132. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/04/el-analisis-de-casos-como-elemento-imprescindible-de-la-ensenanza-juridica.pdf.
- GUTIÉRREZ POSSE, Hortensia (2010), "Enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional. ¿Peculiaridades?", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, pp. 23-48, esp. pp. 42-45. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/ensenanza-y-aprendizaje-del-derecho-internacional.pdf.
- HAMPSON, Françoise J. (2008), "Teaching the Law of Armed Conflict", en *Essex Human Rights Review*, vol. 5, nro. 1. Disponible en <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r25824.pdf>.

- HERNÁNDEZ, Michael V. (1998), "In Defense of Moot Court: A Response to 'In Praise of Moot Court-Not!'", en *Review of Litigation*, vol. 70.
- JACKSON, Jeffrey y David CLEVELAND (2020), "Legal Writing: A History from the End of the Civil War to 1930", en *Legal Writing*, vol. 24. Disponible en: <https://www.legalwritingjournal.org/article/24993>.
- JONES, Elspeth y Reiffenrath TANJA (2018), "Internationalisation at Home in practice", en *European Association for International Education*.
- KENNEDY, David (2010), "Educación Jurídica Internacional", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, pp. 85-115. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/educacion-juridica-internacional.pdf.
- KNIGHT, Jane (2021), "Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales Ans Frameworks", en *Revista REDALINT*, vol. 1, nro. 1.
- KOZINSKI, Alex (1997), "In Praise of Moot Court-Not!", en *Columbia Law Review*, vol. 97, nro. 1.
- KRITCHEVSKYM, Barbara (2006), "Judging: The Missing Piece of the Moot Court Puzzle", en *University of Memphis Law Review*, vol. 37, nro. 1.
- LACHS, Manfred (2010), "El Derecho Internacional: Enseñanza y enseñanzas", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, pp. 117-202. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/el-derecho-internacional-ensenanza-y-ensenanzas.pdf.
- MARTINEAU, Robert J. (1981), "Moot Court: Too Much Moot and Not Enough Court", en *American Bar Association Journal*, vol. 67, nro. 10.
- NONNA, Silvia y Florencia NOCERA (2022), "Arbitraje ambiental. Finalidad, beneficios y necesidad. Una experiencia práctica -Competencia Federal de Arbitraje Ambiental, CFAA-", en *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, año 19, nro. 52, pp. 19-40, esp. pp. 35-37.
- NOODT TAQUELA, María Blanca (2016), "La participación en competencias internacionales como programa educativo de acceso general", en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Nueva Época*, nro. 10. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/NuevaEpoca/article/view/6237/9214>.
- (2016), "La participación en competencias internacionales como estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho y como un modo de iniciación en la investigación", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 14, nro. 28. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/

revistas/28/la-participacion-en-competencias-internacionales-como-estrategia-de-ensenanza-aprendizaje-del-derecho-y-como-un-modo-de-iniciacion-en-la-investigacion.pdf.

PADÍN, Juan Francisco (2016), "Los albores del derecho internacional en la Universidad de Buenos Aires: la enseñanza de la materia según Antonio Sáenz", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 14, nro. 27, pp. 79-99. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/27/los-albores-del-derecho-internacional-en-la-uba.pdf.

PÉREZ CAZARES, Martín Eduardo (2012), "Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 20, pp. 31-49. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/teoria-de-los-conceptos-en-la-ensenanza-del-derecho-en-base-a-casos-concretos.pdf.

PINTO, Mónica (2010), "La Enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, pp. 9-21. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/la-ensenanza-de-derechos-humanos-en-la-universidad-de-buenos-aires.pdf.

PIRES PINTO SICA, Ligia Paula (2011), "Avaliação em *role-play* no contexto do ensino do Direito", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 9, nro. 18, pp. 77-103. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/18/avaliaco-em-role-play-no-contexto-do-ensino-do-direito.pdf.

RICART, Luciana T. (2005), "Participar en la Competencia de Derecho Internacional Philip C. Jessup", en *Lecciones y Ensayos*, nro. 81. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/81/participar-en-la-competencia-de-derecho-internacional-philip-c-jessup.pdf>.

SIMPSON, Gerry (2010), "En la Montaña Mágica: Enseñar Derecho Internacional Público", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, nro. 16, pp. 49-83, esp. p. 53. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/en-la-montana-magica-ensenar-derecho-internacional-publico.pdf.

TEPLY, Larry (2003), *Law School Competitions in a Nutshell*, Saint Paul, West Academic Publishing.

THEA, Federico G. (2013), "El Método de Casos en los Cursos Intensivos de Derecho Administrativo", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 11, nro. 21, pp. 193-223. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/>

publicaciones/rev_academia/revistas/21/el-metodo-de-casos-en-los-cursos-intensivos-de-derecho-administrativo.pdf.

TURYN, Alejandro (2004), "2003 Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition", en *Lecciones y Ensayos*, nro. 79. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/79/lecciones-y-ensayos-79-paginas-407-409.pdf>.

Fecha de recepción: 5-5-2023.

Fecha de aceptación: 25-8-2023.

Estudios e investigaciones

Sentencia o ciencia. Análisis de los circuitos de producción y difusión del conocimiento de quienes operan jurídicamente en la Provincia de San Juan*

SOLEDAD LLOVERAS QUIROGA**

RESUMEN

Gran parte de la producción académica en ciencias jurídicas es realizada por personas dedicadas al ejercicio de la abogacía o que cumplen funciones en el Poder Judicial u otras agencias estatales. El debate científico está guiado centralmente por quienes ocupan sólo parte de su tiempo en la investigación. Sin embargo, hay escasas indagaciones en Argentina que den cuenta de cómo esas personas producen conocimientos considerados científicos. Esto supone desconocer la manera en que trabajan y la formación académica, epistemológica y metodológica de quienes generan gran parte de las obras en ciencias jurídicas.

El objetivo de este trabajo fue realizar una investigación exploratoria en la Provincia de San Juan que indagara en este grupo de personas. Para ello, empleamos una metodología cualitativa y nos basamos en entrevistas en profundidad. Combinamos preguntas semiestructuradas y abiertas para obtener una interpretación personal sobre sus prácticas de investigación. El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante

* El presente artículo es una versión modificada y ampliada de la exposición en las XI Jornadas de Sociología de la UNLP, de la Ciudad de La Plata, celebradas en el mes de diciembre de 2022.

** Abogada, docente de la Universidad Nacional de San Juan, becaria doctoral del CONICET. Agradezco profundamente la colaboración de Leonardo Noguera, sin cuya participación esta indagación no habría podido realizarse. También, y principalmente, a Gerardo Tripolone, por sus ideas, sugerencias y correcciones. Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de San Juan-CONICET. Correo electrónico: soledadlloveras@unsj-cuim.edu.ar.

ATLAS.ti, software QDA, que permite operar con grandes cantidades de datos pudiendo incorporarlos y trabajar secuencialmente, potenciando la investigación.

Creemos que, aunque el análisis se centró en una provincia, es posible extraer conclusiones sobre la manera en que se desarrollan las ciencias jurídicas a mayor escala. Al cierre del artículo, el hallazgo más concluyente indica que muchos de los saberes que circulan en el ámbito jurídico impropriadamente se consideran investigaciones. Más bien tienen que ver con tareas anexas a la labor de operación en derecho o a la docencia que a la investigación científica propiamente dicha.

PALABRAS CLAVE

Ciencias jurídicas - Operadores jurídicos - Producción científica

Sentence or science. Analysis of the circuits of production and dissemination of knowledge of those who operate in law in the Province of San Juan

ABSTRACT

Much of the academic production in legal sciences is carried out by people dedicated to the practice of law or by those who perform functions in the Judiciary or other state agencies. The scientific debate is mainly guided by those who spend only part of their time in research. However, there are few investigations in Argentina that account for how these people produce knowledge considered scientific. This means not knowing academic, epistemological, and methodological training or the work philosophy of those who produce a large part of legal sciences research.

The work's objective is to carry out an exploratory investigation in the province of San Juan that investigates this group of people. So as to achieve this we make use of a qualitative methodology and we rely on in-depth interviews. We use semi-structured and open questions to obtain

a personal account and interpretation from the interviewees of their research practices. The analysis of the data obtained was carried out using ATRLAS.ti (QDA software) which allows operating with large amounts of data, being able to incorporate them and work sequentially, enhancing the investigation.

We believe that, although the analysis focuses on one province, it is possible to draw conclusions about the way in which legal sciences develops on a larger scale. At the end of the article, the most conclusive finding indicates that much of the knowledge that circulates in the legal field is improperly considered research since they are more related to tasks involving the work of law operations or teaching than scientific research itself.

KEYWORDS

Legal sciences - Law operators - Academic production

A. INTRODUCCIÓN

Un informe reciente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, 2019) permitió apreciar algunas variables importantes sobre la investigación en ciencias jurídicas desarrollada en el CONICET o en centros de investigación de las facultades de derecho en Argentina. La publicación da cuenta de la formación de quienes están dedicados exclusivamente a la tarea por tener una beca doctoral o revistar como investigadores de planta, las publicaciones, los temas que trabajan y otros datos relevantes que no habían sido sistematizados hasta el momento. Sin embargo, no advierte otro canal de producción de conocimientos científicos en derecho, tal vez el más importante: el que desarrollan quienes operan jurídicamente y que dedican parte de su tiempo a la investigación.

El objetivo de este trabajo, por tanto, fue abordar los perfiles académicos y las rutinas de trabajo de quienes publican investigaciones en ciencias jurídicas pero cuya ocupación principal es ser operadores jurídicos. Estas personas son responsables, al menos en Argentina, de una parte considerable de la producción bibliográfica en derecho (Álvarez,

Luciana, 2017: 268-278). Por operadores jurídicos entendemos quienes trabajan en el Poder Judicial, ejercen la abogacía en forma privada o trabajan en alguna dependencia estatal o empresa privada. Nos concentraremos en quienes desarrollan estas actividades e investigan en forma principal en la Provincia de San Juan, independientemente del lugar en que publiquen el resultado de su trabajo académico.

Por personas que desarrollan investigaciones, entenderemos personas que producen y publican artículos académicos, libros y/o capítulos de libros sobre alguna rama del derecho y lo hacen frecuentemente, cuestión que también definiremos en el apartado siguiente. Incluimos también a quienes hayan alcanzado el grado de doctor en derecho (sin importar su denominación) en los últimos cinco años, más allá de que no hayan publicado sus tesis. Completar un doctorado supone la realización de una investigación en profundidad avalada por la comunidad científica.

Esta indagación se justifica ya que no hemos encontrado una semejante en Argentina. El aspecto epistemológico de las ciencias jurídicas ha sido cuantiosamente trabajado en el país, destacándose en los últimos años los aportes de Luciana Álvarez (2017, 2019, 2020) o Guillermo Lariguet (2006, 2015, 2016). De igual modo, rescatamos un análisis empírico llevado adelante en la Universidad Nacional Autónoma de México, de Rosalío López Durán (2015) que explora la cultura de la investigación en derecho de esa casa de estudios. La ausencia de una indagación semejante en nuestro país supone desconocer la formación académica y la manera en que trabajan quienes producen gran parte de las obras en ciencias jurídicas. Con ellas se forman, estudian y argumentan sus casos quienes componen los tribunales de justicia, ejercen la abogacía o estudian la carrera en las facultades del país. A pesar de que la muestra es pequeña con respecto a la producción científica nacional, al menos como suposición, podemos pensar que ciertas variables que condicionan la investigación en San Juan se reproducen en otras localidades.

Las hipótesis que guiaron el trabajo fueron las siguientes: en primer lugar, considerábamos que la producción académica realizada por quienes operan jurídicamente en San Juan es llevada adelante, en la mayor parte de los casos, por personas que no cuentan con formación acreditable en metodología de la investigación o epistemología. Esto indicaría que, sin tener plena conciencia sobre ello, lo que producen no es

estrictamente investigación sino estudios sobre jurisprudencia o ensayos sobre temas de relevancia jurídica.

La segunda hipótesis fue que, al menos en parte, la investigación en derecho se genera a partir de la labor docente que también desempeñan quienes operan jurídicamente e investigan. Conjeturamos, a partir de esto, que existe una confusión entre investigación y formación para la docencia o preparación de clases.

Finalmente, presumimos que la motivación personal para investigar de quienes operan jurídicamente radica en la posibilidad de profundizar el abordaje de los conflictos de derecho que deben atender en la práctica diaria, derivando en otra confusión entre investigar y estudiar para la resolución de casos. Como veremos hacia el final, algunas de estas hipótesis fueron corroboradas con el análisis de los datos.

1. *METODOLOGÍA Y TEORÍA*

Como el objetivo de esta investigación fue la indagación en un campo poco explorado en la Provincia de San Juan, decidimos utilizar un método de construcción de teoría. En este sentido, utilizamos una metodología cualitativa, basándonos en entrevistas en profundidad como técnica de recolección de información. La selección de la muestra con la que se llevó adelante la investigación fue realizada teniendo en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar, definimos a las personas que operan jurídicamente como aquellas que desempeñan su actividad principal en el Poder Judicial de San Juan o que ejercen la abogacía en la matrícula local activa. Luego, redujimos el universo a quienes, además, cumplieran con alguna de las siguientes condiciones:

- Haber publicado artículos o capítulos de libros durante los últimos 3 años a razón de uno por año.
- Haber publicado un libro en los últimos 5 años.
- Haber dirigido proyectos de investigación en los últimos 5 años.
- Haberse doctorado en los últimos 5 años.

Las condiciones no fueron tomadas arbitrariamente. Las publicaciones en revistas y libros son el medio por los cuales circulan los saberes científicos. Consideramos, también, que las tesis de doctorado implican un trabajo de investigación cuyo resultado redunda en un aporte al

conocimiento. Sin embargo, no fue requisito para la selección reunir todas las condiciones sino al menos una de ellas.

A diferencia de otros estudios estadísticos, optamos por el muestreo teórico vinculado a la idea de saturación teórica. Glaser y Strauss lo conceptualizan como “el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge” (Glaser, Barnet & Strauss, Anselm, 1967: 44).

Quien investiga debe determinar qué grupos o subgrupos serán tenidos en cuenta para la recolección de datos, siempre bajo los criterios de propósito teórico y relevancia, según los objetivos de la investigación.

El muestreo teórico cesa cuando se produce la saturación teórica, es decir, cuando quien investiga considera que no hallará ninguna información adicional en el grupo que está analizando. La saturación dependerá del grado de generalidad que se le quiera otorgar a la investigación, tanto en su dimensión conceptual como en el alcance poblacional (Glaser, Barnet & Strauss, Anselm, 1967.) En el caso particular, fuimos incorporando entrevistados a sugerencia de las personas consultadas con anterioridad, contrastando su inclusión con los criterios explicitados anteriormente. Fueron 9 personas las que conformaron el grupo definitivo.¹

En las entrevistas² se utilizaron guías de preguntas semiestructuradas y otras abiertas. Estas últimas fueron pensadas para obtener un relato sobre sus prácticas de investigación y una interpretación personal sobre ellas. Dividimos la entrevista en cuatro segmentos: el primero, relativo a los datos personales y la formación académica de quien entrevistamos, lo que permitía identificar su ocupación principal. El segundo, sobre los principales antecedentes de investigación, producción y difusión del conocimiento. Este apartado sirvió para recoger información acerca de las temáticas que abordan, los alcances de las investigaciones y los circuitos

¹ Ese grupo estaba conformado por 6 varones y 3 mujeres de entre 45 y 65 años de edad.

² Realizadas entre marzo de 2020 y julio de 2021. Atendiendo a las restricciones dispuestas por la crisis sanitaria, algunas se hicieron presencialmente y otras a través de videollamada.

de difusión, entre otros tópicos. El tercero, sobre los aspectos metodológicos de las tareas de investigación y la escritura académica. Finalmente, el cuarto momento de la entrevista versaba sobre la vinculación con instituciones y organismos de ciencia y técnica, lo que nos permitía conocer las relaciones entre los circuitos tradicionales de producción del conocimiento y aquellos en los que las personas entrevistadas se desempeñan.

Para ciertas variables medibles numéricamente (número de publicaciones, instituciones en que se formaron o trabajan, etc.), empleamos métodos cuantitativos. Complementamos las entrevistas con el análisis de datos secundarios, obtenidos a través de los currículums vitae que nos permitieron conocer con mayor exactitud las trayectorias académicas e investigativas de los entrevistados.

El análisis de los datos fue a través del software ATLAS.ti 8, en su versión de prueba, que nos permitió el manejo de las entrevistas en profundidad, pudiendo incorporarlas y trabajarlas secuencialmente, potenciando la investigación. La utilización de esta herramienta de ninguna manera sustituye la sensibilidad teórica de quienes investigan, sino que nos valemos de ella únicamente para mejorar la capacidad de análisis e incrementar la transparencia en el proceso.

Los momentos de análisis se estructuraron de acuerdo a cuatro pasos prácticos: 1) la descripción de los datos, tanto los obtenidos de primera mano, al tiempo de la entrevista, como aquellos secundarios emanados de los currículums; 2) la ordenación conceptual, organizándolos y clasificándolos de acuerdo a sus propiedades; 3) la comparación de las categorías obtenidas, y 4) la codificación, una vez obtenida la saturación teórica.

El último paso es el “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss, Anselm & Corbin, Juliet, 2002: 11). Ello no implica la conformación de una síntesis concluyente sino el aporte sistematizado de esos datos. Por tanto, queda abierta la puerta para futuras investigaciones sobre el área que puedan sumar a esa construcción teórica.

2. LA FORMACIÓN DE GRADO Y LOS COMIENZOS EN LA INVESTIGACIÓN

Los datos que arrojaron las entrevistas revelaron que –en San Juan– quienes operan e investigan en derecho se han formado en su mayoría

en universidades privadas, tanto a nivel de grado como posgrado. Este es un dato que difícilmente pueda trasladarse a otras provincias. Una explicación posible es que la carrera de abogacía se ha dictado históricamente en la Universidad Católica de Cuyo. La Universidad Nacional de San Juan se creó en 1973, pero la carrera de abogacía recién se abrió en el año 2000.

Un aspecto común, cualquiera haya sido la universidad en la que las personas entrevistadas cursaron sus estudios de grado, es la ausencia de tesis como requisito de graduación, instancia que podría haber implicado un acercamiento a la investigación. Uno de los entrevistados, egresado de la Universidad Católica de Cuyo en el año 2000, relata que:

Mi promoción fue la primera de 5 años de la Católica. Hasta entonces había una especie de tesis, tesina, no me acuerdo el nombre, con nosotros eso se acabó. Nosotros cursamos quinto año con los que estaban cursando sexto pero que le llamaron quinto especial y ellos sí tenían un trabajo final que presentar y defender. No fue nuestro caso, nosotros terminamos rindiendo y aprobando la última materia del plan de estudios.

Entre quienes finalizaron sus estudios en esa misma universidad con anterioridad al cambio mencionado observamos diversas atribuciones de sentido sobre ese trabajo. Algunos entrevistados relativizaron su importancia. Así lo indica uno de ellos: "Teníamos que hacer un trabajo monográfico sobre un tema (...) nada original (...) se podía hacer de a dos personas. No califica como trabajo de investigación". Otro entrevistado expresó: "No era una tesis, era un trabajo integrador final (...) Era una especie de práctica con teoría realizada al final de la carrera". Otros, en cambio, no objetaron el carácter investigativo del trabajo y lo describen como tesis o tesina.

Al correlacionar estos datos con la trayectoria posterior de esos entrevistados (los trabajos realizados y publicados, su formación de posgrado, la capacitación en epistemología y metodología), advertimos una cuestión: quienes restaron importancia al trabajo final como requisito de egreso o no lo califican como investigación alcanzaron luego un nivel más alto de profesionalización en el área. Ese grupo cuenta con más herramientas teóricas-metodológicas y se jacta de la rigurosidad científica de su labor. Al contrario, quienes consideraron que aquel trabajo era

efectivamente una tarea de investigación no han profundizado en metodología —ni están interesados en hacerlo— y la mayoría de sus publicaciones son en revistas sin referato.

Por otra parte, cuando se les preguntó si habían participado en proyectos de investigación durante la formación de grado, la respuesta mayoritaria fue negativa, con aclaraciones inmediatas sobre la “falta de fomento” o la escasez de propuestas en este sentido. Hubo un entrevistado que sí recordó haber formado parte de un equipo académico, lo cual constituyó un incentivo para su vocación posterior. Sin embargo, en líneas generales expresaron no haber participado ni haber tenido conocimiento sobre proyectos del estilo en la universidad en la que estudiaron.

En este sentido, Sirvent nos recuerda que no podemos discutir estas cuestiones en un vacío histórico. Las preguntas claves de una política científica sobre qué se investiga, para qué/quién se investiga, cómo se investiga y los elementos que hacen a una pedagogía de la formación en investigación cobran sentido en un contexto sociohistórico que da cuenta de los factores sociopolíticos, institucionales y académicos que sirven de anclaje a las decisiones del investigador (Sirvent, María Teresa, 2019: 155-185).

El informe publicado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, que mencionamos previamente, indica que, del conjunto de casas de estudio que dictan la carrera de abogacía (69 al momento de publicación), sólo 26 cuentan con institutos de investigación en temáticas de derecho. Esos institutos están principalmente concentrados en 4 universidades, entre las que encontramos a la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Católica Argentina, la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Nacional de La Plata. Esta distribución habla a las claras de que la posibilidad de volcarse a la investigación en San Juan no era, al menos desde un punto de vista institucional, una opción principal.

3. EL DOCTORADO, ENTRE LA EXCELENCIA Y LA PRACTICIDAD

De las personas entrevistadas, 5 cuentan con formación de doctorado completa. Esto representa un 55 % de la muestra. La totalidad ha realizado su doctorado en universidades privadas. La Provincia de San Juan no

cuenta con un programa de doctorado en derecho en su universidad nacional. Sin embargo, tampoco existe una universidad privada con sede en la provincia que ofrezca uno. La opción ha sido siempre hacerlo en universidades fuera de la provincia.

La cuestión que cabía preguntarse es por qué se eligieron universidades privadas. La hipótesis era que en la elección pesaba mucho la posibilidad de comenzar el cursado de doctorado sin tener plan de trabajo ni una persona designada para dirigir la tesis. Sin embargo, a partir de las entrevistas, surgieron otras respuestas. La elección de la Universidad Austral, por ejemplo, se debió, según la manifestación de una de las personas que se doctoró allí, a estar “primera en el ranking de universidades argentinas” que ofrecían doctorados en derecho. Es decir, un criterio de excelencia. Además, consignó una razón para no elegir una universidad nacional. Mencionó que descartó el programa de doctorado en derecho de la Universidad de Buenos Aires por el “caos” en la organización. Lo mismo refiere otro entrevistado que cursó su posgrado en la Universidad Austral, quien destaca la disciplina, la organización y sostiene que es “gente ocupada en hacer las cosas bien”.

Entre las demás personas doctoradas que fueron entrevistadas, 2 realizaron su doctorado en la Universidad de Mendoza, es decir, una universidad privada ubicada en la provincia que limita con San Juan. En este caso, uno aseguró que eligió esta universidad porque estaba “cerca” y porque “la Universidad Nacional de Cuyo no tenía el doctorado en derecho todavía”.

El quinto doctorado eligió una tercera opción: la Universidad Católica de Córdoba. Motivaron su decisión los contactos con docentes que propusieron esa posibilidad. Quien fue su director de tesis lo incentivó: “Él me propuso que, por la temática, lo presentáramos en la Universidad Católica de Córdoba y así fue. Sobre todo, porque tengo entendido, no te quiero mentir, que recién iniciaba el doctorado”.

Es ineludible analizar el factor religioso en la elección de las universidades. Más allá de la gestión privada de las instituciones elegidas, dos de ellas tienen una impronta confesional. La Universidad Austral describe en su página web la visión cristiana que sostiene y la asistencia de la Prelatura del Opus Dei. En la misma sintonía se encuentra la Universidad

Católica de Córdoba que, entre sus objetivos fundacionales, establece que reflejará en su investigación y enseñanza el mensaje cristiano como lo enseña la Iglesia Católica. Si bien un sólo entrevistado mencionó la religión como parte de los motivos que lo impulsaron a elegir una de esas universidades, diciendo que “en ese momento era una persona tal vez más ligada al sentimiento religioso católico”, los otros dos que optaron por las instituciones confesionales han investigado temas vinculados a la religión. Así lo señala uno de ellos al ser preguntado por sus antecedentes más relevantes en investigación: “Tengo una especialización en doctrina social de la iglesia desde la perspectiva antropológica (...) tengo 4 libros publicados sobre derecho, dos de ellos vinculados a la religión”. Mientras que el otro realizó su tesis doctoral sobre el pensamiento iusfilosófico de un autor de corte aristotélico-tomista, representante del pensamiento católico en el derecho.

Ahora bien, relacionando distintas respuestas de las entrevistas, hemos notado que quienes conscientemente dedicaron más tiempo a la investigación analizaron las opciones de posgrado más meticulosamente en virtud de las posibilidades futuras que eso podía reportar. Uno de los entrevistados expresó que se vinculó intencionalmente con personas ligadas a la investigación porque “yo ya tenía claro que quería seguir ese camino” y, al ser consultado por su actividad principal en el presente, relata que “normalmente me dedico un 50 % a la investigación y 50 % al trabajo profesional, entendido como el desempeño como abogado, de lo que siempre he vivido, pero de una forma *sui generis*, como gerente de legales de alguna compañía, nunca he sido abogado de tener 200 juicios ejecutivos más 50 de daños y perjuicios”. Por el contrario, notamos que las decisiones fueron del orden de la practicidad en aquellos operadores que describen su actividad investigativa en forma secundaria o más accidental. Uno de ellos no precisó los motivos de la elección y luego comentó que “siempre ha sido el litigio mi principal ocupación, desde el momento que me recibí (...) y bueno, soy docente, además me dedico a la investigación”, colocando a esa tarea en tercer lugar.

A su vez, el primer grupo está compuesto por personas que tienen mayor conexión en el plano académico internacional, incluyendo universidades y grupos de investigación latinoamericanos (principalmente en México, Chile y Colombia) y europeos (Reino Unido, España y

Francia). Así lo expresa uno de ellos, relatando que “también he tenido la oportunidad de escribir artículos para libros internacionales y dar clases y conferencias en otros países. En ese sentido he tenido vinculación con lo internacional. Varios artículos han sido publicados en libros en España, en Perú, en Uruguay, en distintos lugares que se me ha convocado y presentado alguna colaboración”. En el mismo sentido, agrega el segundo, “yo me pasé muchos años por vía de la Universidad Austral viajando todas las semanas: a Corrientes, a Santiago del Estero, a Salta, a Tierra del Fuego; y vas, volvés (...) he tratado de hacer regularmente viajes a Europa, algunas veces como profesor visitante, otras para dar una charla”.

Distinto es el segundo grupo, quienes describieron su actividad de investigación (y también de docencia) circunscrita al plano nacional y cuyos vínculos institucionales están enlazados a la Academia Nacional de Derecho y, en gran medida, al Foro de Abogados de San Juan. Esta última es la institución que otorga la matrícula a quienes ejercen la abogacía en la provincia. Sólo en forma circunstancial se la liga con tareas científicas. Es posible supeditar el menor desarrollo de la investigación con una pertenencia institucional como la descrita.

4. LA FORMACIÓN METODOLÓGICA: ENTRE EL AUTODIDACTISMO Y EL MENOSPRECIO

La formación metodológica de los operadores jurídicos fue uno de los puntos centrales en el planteo de esta investigación. Entendemos que, en su concepción moderna, el método es el elemento fundamental en la construcción de conocimiento. A partir de las entrevistas pudimos analizar la actividad investigativa individual pero también sobre aspectos de la formación teórico-metodológica en las universidades y en el campo del conocimiento jurídico en general.

La pregunta específica sobre el tema era la siguiente: ¿Tuvo formación en metodología de la investigación? Si no la tuvo, ¿piensa realizar algún trayecto formativo? Las respuestas podrían ser clasificadas en tres grandes grupos: 1) quienes sí manejan herramientas metodológicas y reflejan esa formación en sus tareas de investigación; 2) quienes asumían no conocer o conocer poco del tema; 3) quienes manifestaron en sus

respuestas algún grado de confusión sobre lo que es la metodología, por ejemplo, comentando sus rutinas de trabajo como sinónimo de método científico.

El nivel de instrucción en el área se correlaciona con otros indicadores que hemos ido señalando, como las publicaciones, la selección de revistas o editoriales para ello, la participación en proyectos de investigación, entre otros. En términos generales podríamos afirmar que quienes manejan herramientas metodológicas y están familiarizados con el método científico han obtenido mayores logros en materia académica o se encuentran vinculados a los circuitos privilegiados de producción y circulación de conocimiento. No obstante, hay casos que merecen atención. Hablamos de aquellas personas que se han consagrado en la academia, han realizado sus doctorados en universidades prestigiosas y pertenecen a instituciones dedicadas a las ciencias jurídicas y, aun así, confunden metodología de investigación con rutinas de trabajo.

Por ejemplo, uno de los entrevistados, preguntado por su formación metodológica, contestó: "Tengo cierta resistencia personal al tema (...) Sirve muchísimo, es muy importante considerar las herramientas y considerar ciertos problemas (...) Dónde investigar, a qué lugar asociás la investigación, dónde te sentás, a dónde vas, te gusta con ruido o sin ruido, te gusta ir a un café, estar sólo en la biblioteca encerrado, es posible y depende de vos. Eso a mí me fue muy útil, eso de decir ¿de qué vas a hablar? Perfecto, tomá 3 libros, 7 artículos, 5 casos de jurisprudencia". Una respuesta como esta se acerca más a las rutinas de trabajo que esa persona sigue y no tanto a la selección de una estrategia metodológica de acuerdo con el tema o marco teórico de sus investigaciones. Otro de ellos indicó: "Mi formación fue muy autodidacta (...) Después empecé a leer mucho el tema de metodología porque me interesó, precisamente por lo que veníamos hablando de la tesis doctoral, de la disciplina que hay que tener, cómo hay que fichar, bueno, todo lo que ya sabemos. Me interesó mucho y empecé a estudiar..." Más adelante, agrega que dicta clases de metodología de la investigación en las que él enseña a pensar. Ambas personas entrevistadas han obtenido el título de doctorado. Aunque excede los límites de este trabajo, esto nos invita a pensar si la dificultad al hablar del método científico en derecho es un problema más profundo en las ciencias jurídicas y no tanto una cuestión

individual. En otras palabras, es posible que la dificultad de precisar el aspecto metodológico surja de las discusiones epistemológicas sobre la cientificidad del derecho.

5. LAS FUENTES PRIMARIAS Y LA BIBLIOGRAFÍA

El tercer apartado del cuestionario que se utilizó para las entrevistas estaba dirigido a recabar información sobre el proceso de escritura de las investigaciones. Al indagar sobre marcos teóricos, bibliografía y fuentes que consultaban para sus trabajos, corroboramos el solapamiento entre operar en derecho e investigar. Reafirmamos así una de las hipótesis que sosteníamos al comienzo. En la mayoría de las entrevistas, los términos fuentes, bibliografía y marco teórico fueron utilizados como sinónimos sin reparar en los distintos usos y funciones que cumplen en un proceso de investigación. Aunque entendemos que puede haber algunas excepciones (de acuerdo al tipo de investigación que se lleve adelante), lo cierto es que, en líneas generales, una investigación supone la distinción entre fuentes primarias y bibliografía.

Cuando se les preguntaba sobre la consulta bibliográfica, en algunos casos las personas entrevistadas respondieron sobre el acceso a “fallos judiciales”, manifestando una confusión en los conceptos. Quienes trabajan en el Poder Judicial contestaron en este punto: “tenemos las bases de datos liberadas”. Aquellas personas que culminaron sus trayectos doctorales y publican asiduamente sí se refirieron a bibliografía en sentido estricto y la distinguieron de fuentes primarias.

El acceso a las revistas y a la bibliografía, al igual que sucede con la obtención de bases de datos, también responde al modelo de contactos y de jerarquías. Un entrevistado comentó que consigue cierta bibliografía y material de análisis porque es autor de una editorial jurídica. Otros que han cursado posgrados en el extranjero han podido utilizar las bibliotecas de las universidades a las que asistían, entre las que se encuentran la Universidad de Dundee, Oxford o la Universidad de Castilla La Mancha. Del mismo modo, los guías, tutores o directores han sido mencionados como facilitadores de textos.

Más allá de las experiencias excepcionales en esas bibliotecas, la regularidad en el acceso a la bibliografía está en la búsqueda online. Las

únicas publicaciones impresas que manifestaron utilizar son las que las mismas personas que investigan compran con sus recursos, que obtienen por suscripciones de sus estudios jurídicos o que han sido provistas por el Poder Judicial.

Examinamos también los idiomas en los que leen, entendiendo que el inglés actúa como *lingua franca* en el circuito central de producción y difusión del conocimiento científico. Nuevamente, quienes mayores avances han alcanzado en el ámbito académico son quienes leen —e incluso escriben— en inglés u otro idioma extranjero como el alemán o el francés. Por el contrario, quienes han circunscripto sus actividades a la esfera local leen y escriben en su lengua materna.

6. DE LA CASA AL TRABAJO Y DEL TRABAJO A LA CASA... A INVESTIGAR EN DERECHO: ENTRE LA VOCACIÓN Y LA INSTITUCIÓN

La vinculación vocacional con la investigación abre, al menos, dos cuestiones que deben ser indagadas. Por un lado, la presencia de una estructura institucional que fomente y sostenga la producción de conocimiento en contraposición a una labor recreativa o por cuenta propia. Por el otro, un aspecto socio-ambiental, integrado por familiares, amistades y grupos de trabajo que motivan o desmotivan la actividad académica. En última instancia, ambos aspectos parecen estar relacionados.

Como indicamos anteriormente, el informe del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación revela que menos de la mitad de instituciones que dictan la carrera de abogacía en el país cuentan con institutos de investigación especializados. Otro dato importante que nos permite comprender el andamiaje institucional de la investigación en ciencias jurídicas es el de la distribución de personas graduadas en derecho en el total de investigadores del CONICET. Sólo el 2,95 % de ese universo ha estudiado abogacía (Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, 2019). Esta reseña da cuenta de la excepcionalidad de quienes han obtenido becas, incentivos institucionales o ambientes propicios para dedicarse a la investigación.

En los relatos de quienes no tuvieron sostén de universidades u organismos de ciencia y técnica para el desarrollo de investigaciones, el apoyo familiar fue trascendental. No sólo desde el punto de vista

económico o en los acuerdos intrafamiliares sobre la distribución del tiempo de ocio y trabajo (que necesariamente se traducen en menor atención a los asuntos domésticos), sino en una fuerte valoración positiva y motivación para dedicarse a ello. Las respuestas así lo reflejan: “Investigar siempre es a costa de algo: de ingresos, de tiempo de ocio o tiempo familiar (...) el tiempo que yo le dedico es el tiempo en que otras personas están descansando u haciendo otra cosa. Y siempre siento que me quedo corto, nunca es suficiente”. En otra entrevista, una persona expresó que, para estudiar en el extranjero, fue vital el apoyo de su pareja: “Era el peor momento para estar ahí y mi esposa me decía ‘quedate que lo bancamos’”. “Saco horas al descanso (...) No todo el tiempo porque hay actividad social, recreativa, con la familia”, es otra respuesta que muestra a la perfección la distribución del tiempo.

La ausencia de fondos provenientes de instituciones académicas ha determinado, en casi la totalidad de los casos analizados, que el soporte económico para desarrollar investigaciones provenga de las otras actividades laborales. Con los ingresos provenientes del litigio, la docencia o la función judicial, costean posgrados, asistencia a congresos, bibliografía e incluso gastos editoriales de publicaciones. Las excepciones tienen que ver con la participación en grupos de investigación que recibían financiación, como los proyectos CICITCA. Aun en esos casos, las personas que integraban los equipos no recibían un emolumento por la investigación, sino que el dinero era destinado a gastos administrativos o compra de material para las universidades.

Relacionado con esto, las entrevistas nos permitieron apreciar el aporte de maestros o guías en el proceso de la investigación. Es usual comparar a la investigación con un oficio que se aprende de la mano de alguien avezado. En los relatos de las personas que conformaron la muestra, esos maestros han cumplido la función de iniciadores, estimuladores o editores. Incluso, como ya describimos, fueron mencionados cuando indagamos sobre la bibliografía, al comentarnos que eran ellos quienes los proveían de libros. Algunas narraciones se refieren a ellos de esta forma: “Siempre uno se encuentra con personas que te abren puertas, o son generosos, o te facilitan. En mi caso, fue una persona muy generosa que conocí por las circunstancias de la vida y me acuerdo que me decía ‘los libros que necesites, vení y buscalos’, me dejaba quedarme en su estudio,

que tenía una biblioteca enorme”; “me abrió las puertas de la universidad, que es un mundo alucinante, una biblioteca única”; “fue un mentor en muchos aspectos (...) más allá de una enseñanza metodológica, te animaba a buscar lo mejor en vos”.

Finalmente, para evaluar el aspecto institucional de la tarea académica, preguntamos si trabajaban en equipos de investigación o en forma individual. En este punto, comentaron que sí habían conformado grupos, principalmente ligados a las universidades en las que trabajaban. No obstante, indicaron que la mayoría de las tareas, como lectura, búsqueda de antecedentes o escritura, eran realizadas en solitario. Es posible vincular estas respuestas a la difícil administración del tiempo a la que se ven sometidos por tener otras actividades laborales.

7. EL CIRCUITO DE PUBLICACIÓN

Más allá de las consideraciones sobre las relaciones de poder que atraviesan la producción de conocimiento científico (aspecto que excede este artículo), sabemos que las publicaciones son uno de los ejes principales en la evaluación y el análisis de la consagración académica de las personas dedicadas a la investigación. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales de nuestra indagación fue analizar dónde publicaban los resultados de sus investigaciones, cómo decidían publicar en cierta revista o editorial y por qué lo hacían. Hemos apreciado ciertas regularidades de las entrevistas realizadas y la revisión de los currículums vitae de quienes componen la muestra.

La Revista Jurídica Argentina *La Ley* (junto con otras de la misma editorial, Thomson Reuters) fue la más mencionada a la hora de difundir el resultado de investigaciones. La misma no posee referato y no se encuentra indexada ni asociada a indicadores bibliométricos. De acuerdo a quienes se dedican al estudio de los circuitos de circulación, podemos decir que:

...en función de la relación indexación y regímenes de evaluación, las revistas no indexadas generalmente no otorgan los réditos simbólicos necesarios para la competencia científica internacional y, por tanto, son aisladas de los sistemas de evaluación de investigadores y/o instituciones, lo que restringe su circulación (Salatino, Maximiliano, 2019: 7).

El criterio seguido para la selección del medio donde publicarían sus trabajos es el de la invitación personal. Así, quienes habían accedido a la publicación, lo hicieron a requerimiento de miembros del staff editorial con quienes tenían algún vínculo laboral. Uno de los entrevistados ejemplifica diciendo: “Los artículos que he publicado en La Ley fueron hechos accidentales (...) En un congreso, conocí a una persona que me preguntó sobre el tema que había expuesto y si había escrito al respecto, y me pidió que escribiera comentarios sobre fallos. Posteriormente escribí 25 artículos durante 2009 de comentarios a fallos que me enviaban para esa editorial”. Respuestas similares se repiten en el resto de las personas consultadas.

El hecho de haber publicado, en su enorme mayoría, en revistas sin referato o no indexadas no es una circunstancia que pueda ser atribuida a la responsabilidad personal de los autores, sino que se corresponde con una situación contextual. Así lo describe Maximiliano Salatino diciendo que:

El 34,4% del total de revistas argentinas no poseen ninguna indexación. Este es un dato muy importante que nos interroga acerca de los motivos por los cuales aún existen estas revistas, muchas de ellas editadas desde principios del siglo XIX. La distribución de este grupo de revistas no indexadas según su año de creación nos indica una larga tradición de publicación (...) Por lo que representan un circuito tradicional, orientado por el vínculo vía membresía, por la participación de los autores en actividades oficiales de las organizaciones (del estilo encuentros, congresos y jornadas), y en general estas publicaciones tienen el formato de anales, boletines o papeles de trabajo. Del grupo de revistas no indexadas que son de más reciente creación, la mayoría son publicaciones pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades... (Salatino, Maximiliano, 2019: 8).

Las personas entrevistadas que sí cuentan con publicaciones con referato y con libros editados prestaron especial atención a las editoriales que elegían, los circuitos que deseaban abarcar y los intercambios que ello pudiera generar. Las siguientes palabras de un entrevistado ilustran este caso:

He publicado en todas las revistas jurídicas nacionales (...) Lo que yo escribí durante la estadía en Oxford sí quise publicarlo. Mi profesor

sponsor me dijo que podíamos enviarlo a una revista de derecho comparado que publican en no sé dónde. Y dije no, puedo publicarlo en una revista en Chile, la revista de derecho administrativo económico de la Universidad Católica de Chile porque quiero que tenga un impacto en esa revista, yo lo quiero publicar ahí, me parece que ese es el lugar para publicarlo porque me estoy refiriendo a una visión del derecho y me gustaría que lo leyeran personas de Latinoamérica. Y no publicarlo en otra revista, que no lo lea nadie o lo lean con desinterés. Eso son mis criterios (...) He sido más cuidadoso con la publicación de los libros, el criterio ha sido distinto. La tesis en Abeledo-Perrot, luego LexisNexis, y los otros libros en Astrea porque fue más receptivo en ese momento Alejandro de Palma que la gente de La Ley, no por otra cosa.

Otro dato a subrayar tiene que ver con la mención de los documentos de cátedra como publicaciones destacadas. Así, en una entrevista consideraron que los antecedentes más relevantes eran dos libros de cátedra y, luego, las publicaciones en revistas. Esto mantiene la hipótesis de la confusión entre investigación científica y tareas vinculadas a la docencia, tema sobre el que volveremos en el apartado siguiente.

8. *LITIGO Y ENSEÑO, LUEGO INVESTIGO*

Como indicamos precedentemente, una de las hipótesis que guiaba la investigación era la posible confusión entre actividades docentes o las que desempeñan como operadores jurídicos y actividades científicas. Lo pudimos observar en la evocación de los documentos de cátedra como publicaciones científicas de relevancia, pero también al recordar los primeros pasos en la investigación.

Al preguntar sobre el momento en el que iniciaron sus investigaciones, uno de los entrevistados comentó: “Al poco tiempo de recibirme, entré como profesor a un colegio (...) la docencia me fue exigiendo, a la vez que me gustaba lo que eso generaba, por eso creo que mi actividad investigativa tiene más que ver con la actividad docente que con el lado académico”. De modo similar, otra de las personas explicó: “para mí, el deseo de comenzar a investigar —que no lo había sentido antes—, se largó junto a la docencia universitaria”. Una tercera relata que el inicio de la investigación lo asocia con la adscripción a una cátedra.

Estas narraciones bien podrían indicarnos la centralidad que el sistema universitario tiene para el campo científico, fundamentalmente para aquellas personas que no están asociadas a otras instituciones de ciencia y técnica, como el CONICET. No habría allí ningún inconveniente. No obstante, cuando enlazamos estas respuestas con otros indicadores, como el manejo de la metodología de la investigación, los circuitos de difusión de sus producciones, entre otros que hemos desglosado, notamos la confusión que conjeturábamos al inicio. El solapamiento entre ambas actividades no responde a la pertenencia a las universidades como instituciones dedicadas a la ciencia, sino a tareas que desempeñan dentro de ellas. De este modo, preparar una clase o buscar material didáctico se considera una tarea de investigación científica.

Las temáticas elegidas a la hora de investigar también nos dan una pista de esa vinculación. Para no individualizar a las personas entrevistadas, no transcribiremos en este punto sus respuestas. Sin embargo, sus contestaciones sobre la selección del tema indicaban, en primer lugar, la cátedra a la que pertenecían. Sostenían que eso las había llevado a profundizar e investigar. Por ejemplo, docentes de derecho privado investigan temas de derecho civil o comercial que particularmente les interesen.

En cuanto a la confusión con la actividad que realizan como operadores jurídicos y la investigación pudimos observar cuestiones muy similares. Las narraciones más sugerentes se dieron al ser consultados sobre los temas que eligen para investigar y las rutinas de trabajo. Rescatamos algunas respuestas que la ejemplifican. Una de las personas comentó que, mientras tenía un estudio jurídico, escribía sobre los casos que patrocinaba. Otra de ellas recuerda un consejo que le dieron para hacer artículos en base a sentencias: “Cuando recibís casos interesantes sobre los que querés escribir, después los publicás. Sacás un artículo y al poco tiempo aparece el fallo sobre el mismo tema”. De forma análoga, una persona que desempeña la judicatura narra que investiga “sobre lo que estoy resolviendo, algo que me lleva a investigar alguna cuestión o profundizar más, siempre ligado a la actividad que desarrollo”. Como sucede en varios apartados, esta situación no se da en aquellas personas que se han destacado en la investigación. Las temáticas son elegidas atendiendo a los vacíos de conocimiento que advirtieron. En esos casos,

el apego a una línea de investigación es más clara y no depende de circunstancias coyunturales.

9. LA CONSAGRACIÓN Y VALORACIÓN DE PARES

Las entrevistas incluían una pregunta sobre la valoración (positiva o negativa) que la actividad de investigación les reportaba entre sus pares operadores jurídicos. Es decir, no una apreciación del mundo académico —que se rige por sus propias reglas de validación—, sino de quienes ejercen la abogacía. Encontramos allí respuestas muy interesantes que dividiremos en tres grandes grupos.

El primero de ellos (4 de 9 entrevistados) mencionó que su trabajo académico le generaba una alta estima de sus pares operadores, reconociendo que habían recibido una respuesta positiva ante nuevas publicaciones o alguna otra actividad vinculada a la investigación. Relatan, por ejemplo:

En lo personal siempre me he sentido muy respetado por mis colegas, me he sentido muy apoyado y la verdad nunca tuve problemas con ninguno, en absoluto. Y considero que los colegas que nos dedicamos en San Juan a escribir, a publicar o a participar en instituciones, o sea todo lo que venimos hablando, en general son bien mirados y respetados por el resto de los colegas. Que a veces son colegas que están más volcados a lo litigioso y no les gusta lo académico o no tienen tiempo, o lo que fuere.

El segundo grupo, compuesto por tres personas de la muestra, percibió una valoración positiva de la tarea investigativa en tanto en cuanto ella sea puesta al servicio de una actividad práctica, ya sea la de litigar o la de trabajar en el Poder Judicial. Así, uno de los entrevistados comenta: “mi sensación, de alguna manera corroborada, era que decían ‘el tipo sabe, pero es de laboratorio’. Esa era la crítica —que tenía su dosis de realidad— a una persona más dedicada al estudio. Pero también era despectivo (...) Después, cuando metés los pies en el barro, bueno, eso te genera más valoración (...) Pero si tenés algún grado de compromiso político, en un sentido amplio, ese barro que te salpica, genera reconocimiento. Porque el operador jurídico piensa ‘éste está en la vida como yo’”. En otra entrevista refirieron aspectos similares. El

entrevistado menciona el aprecio que ha recibido en su lugar de trabajo y en la matrícula local y dice: "Tengo la suerte de sentir que soy apreciado por los colegas del medio, por los miembros del Foro de Abogados, cuando entré acá (por el Poder Judicial) fui respetado por los compañeros. Eso no fue sencillo porque venía de afuera (...) La actividad que realizo me ha valido de mucho porque he ganado un respeto importante (...) Cuando entra alguien de afuera, la primera apreciación es que es un paracaidista. Entonces, el laburo académico me ha servido de respaldo". Los relatos indican que la evaluación es favorable cuando hay una conexión entre la tarea intelectual y la que realizan como operadores jurídicos y cierto desdén cuando no la hay.

Por último, dos personas entrevistadas indicaron no haber sido valoradas en absoluto por la labor científica que llevaban adelante. Incluso señalan críticas fuertes, acusaciones infundadas de plagio, entre otras señales de desestimación. Así, comentan: "En San Juan no [he sido valorado positivamente]. Acá rige la ley de la ligustrina, las hojas que sobresalen, se cortan". Otra persona entrevistada, al ser consultada por el tema, expresó: "No, para nada, no tiene ninguna trascendencia".

De las respuestas obtenidas, podemos correlacionar la consideración externa como uno de los factores con repercusión en la elección de vocaciones científicas. En aquellos que narran una estima positiva hacia sus tareas de investigación, vemos que la academia adquiere un papel preponderante en la actividad laboral. Esa centralidad va disminuyendo a medida que la apreciación positiva fue decayendo. Así, por ejemplo, quienes dijeron dedicarle partes iguales de tiempo al ejercicio de la abogacía y a la academia fueron aquellos que consideran valorado su desarrollo intelectual en la medida en que eso pudiese ser aplicado en casos concretos. En definitiva, quienes notaron una alta estima son aquellos que han puesto mayores esfuerzos en la construcción de su carrera como investigadores. Por el contrario, quienes se sintieron menospreciados por dedicarse al mundo académico fueron quienes tuvieron menos impulsos para hacerlo. Pese a esta observación, no podríamos asegurar que haya una relación directa (de causa-consecuencia) entre estos factores.

Si bien el cuestionario apuntaba a conocer la valoración por parte de los pares operadores jurídicos, quisiéramos destacar un punto mencionado por una de las personas entrevistadas. Nos resultó importante para

contrastar los circuitos de validación de investigadores. En este fragmento se refiere a la valoración de otras personas dedicadas al mundo académico y comenta que “en los concursos se lo pasan por los pies”. Luego cuenta una anécdota sobre el puntaje obtenido en un concurso docente y finaliza diciendo: “para que vean la poca valoración que se da a los antecedentes académicos en un concurso. Eso pasa acá en la universidad”.

Al respecto, estudios sobre el tema demuestran que los circuitos de consagración académica difieren de acuerdo al lugar geográfico que observemos (Beigel, Fernanda, 2019). De este modo, hay centros y periferias de acumulación científica. Mientras que en algunos lugares y disciplinas la evaluación toma en consideración datos de bibliometría, escalas en rankings y factores de impacto, en América Latina, y fundamentalmente en el área de las ciencias sociales, son las universidades las que aseguran esa valuación (Beigel, Fernanda, 2019). Es por ello que vinculamos la valoración positiva percibida por los entrevistados con sus trayectorias profesionales, sus publicaciones en revistas indexadas y la pertenencia a instituciones internacionales, difiriendo de aquellos que lograron desarrollos a escala local y no advierten la estima del circuito denominado *mainstream*. En este caso, se torna mucho más importante la valoración en la universidad donde trabajan como docentes o investigadores.

B. CONCLUSIONES

Tal como aclaramos previamente, la investigación que aquí presentamos tuvo carácter exploratorio. Del mismo modo, la metodología empleada fue la de construcción de teoría. A los fines de sistematizar los avances en el análisis de las entrevistas, enumeramos algunas conclusiones.

El primer dato concluyente es que la actividad de investigación por quienes operan jurídicamente es realizada por personas que comenzaron a investigar y escribir luego de finalizar sus estudios de grado. Esto se explica, al menos en parte por una falta de andamiaje institucional que encauzara los intereses personales de las personas entrevistadas en proyectos, grupos o institutos de investigación. En estas circunstancias cobraba una importancia preponderante la figura del mentor o maestro, que indicaba el camino a seguir cuando avizoraba una posible vocación científica.

En íntima vinculación con lo anterior, surge de la indagación que las personas que desarrollan investigaciones en ciencias jurídicas en San Juan carecen o cuentan con escasa formación metodológica. Quienes manifestaron tenerla se refirieron a ella como una especie de guía didáctica sobre el trabajo académico o como reflexión sobre el objeto de estudio. De igual modo sucede con las habilidades para la escritura académica. Se han formado en ellas en modo autodidacta, generalmente trasladando las habilidades de la escritura forense al campo de la investigación. Es por eso que algunos entrevistados refieren haber hecho pequeñas modificaciones a demandas o sentencias para publicarlas como artículos académicos.

Los temas sobre los que investigan, de acuerdo al análisis de sus publicaciones, tienen vinculación con el trabajo en el ejercicio de la abogacía, la asesoría o la función judicial, siempre que los “motive”, “les apasione”, “les interese” o “les guste”. Quienes dedican mayor carga horaria a la actividad intelectual utilizan otros parámetros para la selección de temas, manteniéndose en un rango de problemáticas a lo largo del tiempo y profundizándolas a la par de sus trayectorias académicas. Es decir, hay menor incidencia del carácter circunstancial del tema y mayor prevalencia de la elección de una línea. Esto está ligado a los criterios que siguen las instituciones de ciencia y técnica que valoran positivamente la permanencia en un área de conocimiento.

En consonancia con lo que presumíamos, consideran la investigación como un complemento de la docencia, por lo que, en muchos casos, se confunde con la preparación de las clases. En otras palabras, se le llama investigación a lo que, en realidad, es el estudio previo al dictado de una clase. También advertimos ese solapamiento con el ejercicio de la abogacía o la magistratura. Impropiamente se cataloga a la exploración previa a resolver un caso como investigación científica. Como observamos, la falta de formación epistemológica y metodológica indicaría que no hay plena conciencia de su importancia.

Al no estar dedicados *full time* a la investigación, sus ingresos están asegurados por el ejercicio profesional de la abogacía y no obtienen ganancias pecuniarias por el trabajo intelectual o son muy escasos en relación con sus trabajos principales. Esto determina que financian sus investigaciones con fondos personales, lo cual incluye compra de libros

y suscripciones a revistas; pago de viajes a congresos o estancias en el exterior; pago de aranceles de doctorado u otros posgrados, entre otros. En sintonía con la dedicación *part time*, quienes investigan lo hacen en horarios no laborales, incluso de madrugada o en la noche.

Con respecto a los circuitos de difusión de sus trabajos, notamos que priorizan revistas locales o nacionales. En su mayoría, la publicación de sus investigaciones surgió como invitación de quienes editan las revistas o colegas con contactos en el ámbito de las editoriales jurídicas. La revista principal en la que publican es *La Ley*, tanto en su versión nacional como en la regional de Cuyo. Es decir, en una revista sin referato ni indexación internacional. Algunas personas han publicado o publican frecuentemente en revistas nacionales o internacionales con referato e indexadas, pero no es lo común. En cuanto a los libros, la publicación se dio por contactos con personas de las editoriales. Salvo un caso que mencionó la “aprobación” del libro por parte de una editorial sin aludir a una conversación previa con quien lidera el comité editorial, el resto siempre dijo que, para llegar a publicar un libro, necesitó de un contacto previo. Sin embargo, la mayor parte de quienes respondieron la entrevista expresaron haber tenido en cuenta criterios de excelencia y de distribución de la editorial. Estos criterios se manifestaron a través del “prestigio” o la “fama” de la editorial, más que en parámetros de evaluación.

La valoración que perciben por las tareas de investigación es, generalmente, positiva, aun cuando haya casos en que esto se observe de otra forma o con matices, dependiendo del grado de involucramiento en el litigio, la función judicial o política. Esa validación encuentra su correlato en el mayor abocamiento al mundo académico.

Sostuvimos que, a pesar de ser una muestra pequeña y reducida a una provincia, muchas de estas conclusiones se pueden extrapolar a otras latitudes. Una posible explicación tiene que ver con las semejanzas contextuales que surgen de los informes analizados. Consideramos que la forma de producir conocimientos está directamente condicionada por el contexto de esas prácticas de investigación. Esa trama está constituida por factores institucionales (que se repiten en todo el país) pero también por elementos epistemológicos y metodológicos de las ciencias jurídicas. Podríamos aventurar que las modificaciones que se realicen en la estructura universitaria —de grado y posgrado—, en los centros de

investigación y en el sistema de becas e incentivos a las vocaciones científicas generarán un cambio en la forma en la que se produce conocimiento en este campo del saber. Pero ello deberá estar acompañado por una transformación paradigmática sobre cómo concebimos al derecho como objeto de estudio y las formas en las que pensamos que ese objeto puede ser abordado.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L. (2017), *Algunos problemas que caracterizan las prácticas contemporáneas de producción de conocimiento jurídico*, en *Cinta de Moebio* (60), 268-278, Chile.
- (2019-2020), “Crítica, genealogía y derecho: hacia una reconfiguración experimental de la producción de conocimiento jurídico”, en *Derechos en Acción*, 907-928.
- BEIGEL, F. (2019), “Indicadores de circulación: una perspectiva multi-escalar para medir la producción científico-tecnológica latinoamericana”, en *Ciencia, Tecnología y Política* (3).
- Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil (2019), *La abogacía en la Argentina. Su enseñanza, investigación y difusión. Relevamientos y análisis del estado de situación*, Buenos Aires. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_abogacia_en_la_argentina_-_datos_consolidados_por_la_dnreceso_minjus.pdf>.
- GLASER, B. & A. STRAUSS (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Press.
- LARIGUET, G. (2006), *Dogmática jurídica y aplicación de normas. Un análisis de las ideas de autonomía de ramas jurídicas y unidad del Derecho*, Córdoba, Alveroni Ediciones.
- (enero-abril de 2015). “Señor, ¡Yo soy un dogmático!... pero jurídico”, en *Revista de Ciencias Jurídicas* (136).
- (2016), *Metodología de la investigación jurídica. Propuestas contemporáneas*, Córdoba, Editorial Brujas.
- LÓPEZ DURÁN, R. (2015), “Obstáculos en contra de la cultura de la investigación”, en GODÍNEZ MÉNDEZ, W. A. & J. H. GARCÍA PEÑA, *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica. Homenaje al doctor Jorge Witker*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 651-681.

- SALATINO, M. (2019), "Circuitos locales en contextos globales de circulación. Una aproximación a las revistas científicas argentinas", en *Palabra Clave*, La Plata, 9 (1).
- SIRVENT, M. T. (2019), "Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad", en REYES SÚAREZ, A., J. I. PIOVANI & E. POTASCHNER, *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos en las ciencias sociales*, CABA, Teseo, CLACSO, 155-185.
- STRAUSS, A. & J. CORBIN (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Colombia, Universidad de Antioquia.

Fecha de recepción: 8-5-2023.

Fecha de aceptación: 28-7-2023.

Actualidad universitaria

***Laudatio* académica del Profesor Philip
Alston con motivo de su investidura
como *Doctor Honoris Causa* de la
Universidad de Buenos Aires**

***Laudatio* academic from Teacher Philip
Alston on the occasion of his investiture
as *Doctor Honoris Causa* of the
University the Buenos Aires**

Prof. Dra. MARY BELOFF

Señor Decano de nuestra Facultad,
Prof. Dr. Leandro Vergara;
Sra. exdecana de nuestra casa, Profesora Emérita, querida Dra. Mónica
Pinto;
Sr. Profesor de la Escuela de Derecho de la Universidad de Nueva
York, Dr. Philip Alston;
señores profesores, estudiantes, graduados y autoridades de la Fa-
cultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires,
estimados colegas que, según me informan, nos siguen desde Nueva
York y otros lugares del mundo por *streaming*,
queridas amigas, queridos amigos:

-I-

Les doy la bienvenida y les agradezco haberse acercado hasta el his-
tórico Salón Rojo de la Facultad, para participar de la ceremonia de en-
trega del título de *Doctor Honoris Causa* de nuestra Universidad, al Dr.
Philip Alston, Profesor de Derecho de la Universidad de Nueva York.

Constituye para mí una altísima responsabilidad, a la vez que un gran gusto, pronunciar la *laudatio* académica para justificar la decisión de la Universidad de Buenos Aires de otorgar al Prof. Alston la distinción honorífica universitaria de más alta jerarquía con la que cuenta, la cual se expide en reconocimiento a la excelencia y a méritos sobresalientes (art. 98, inc. g del Estatuto Universitario, así como del art. 1º de la Res. CS nro. 6676/13).

Un Doctorado es siempre motivo de celebración tanto para quien lo recibe como para la comunidad académica que lo entrega; un Doctorado *Honoris causa* lo es aún más, en tanto representa el máximo honor y la más alta distinción que un académico puede recibir a lo largo de su vida. Es que un Doctorado *Honoris Causa* reconoce la impecable trayectoria, la solidez de conocimientos, el compromiso ineludible y la trascendencia descolante de un académico, profesor e investigador, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. El hecho de que sea esta Facultad la que lo haya promovido implica, además, que todas esas virtudes, logros y aportes han ocurrido dentro del campo de las ciencias jurídicas.

Por otro lado, esta ceremonia simboliza y encarna también un momento particular en el cual la Universidad, nuestra formidable Universidad pública, laica y gratuita, comunica a los miembros de la comunidad los valores en los cuales se inspira, y, al hacerlo, los actualiza y reivindica, porque la entrega de un Doctorado *Honoris Causa* habla de quien lo recibe, pero también dice mucho de la institución que lo entrega.

En particular en el acto que nos convoca el día de hoy, esta transmisión de valores tiene un componente adicional en tanto refuerza el riquísimo vínculo que se ha forjado a lo largo de los años entre nuestra Casa de estudios y la Escuela de Derecho de la Universidad de Nueva York (la conocida NYU), vínculo que se manifiesta en un significativo número de actividades diversas que se extienden desde el reconocimiento a sus profesores más ilustres en este mismo salón, hasta las decenas de estudiantes que han tenido la oportunidad de formarse por algún período en uno u otro lugar, junto con profesores que han realizado importantes estadias de investigación gracias a esa relación, muchas y muchos de los cuales se encuentran hoy aquí.

-II-

Dentro de esos marcos institucionales, distinguimos hoy a quien, en mi opinión sin exageración alguna, ha sido definido como un “intelectual orgánico” en la concepción de Gramsci. Philip Alston cuenta con una extensísima y prolífica trayectoria caracterizada por una aguda y a la vez crítica comprensión de las instituciones legales, así como de la función que estas pueden o no cumplir para resolver, de forma concreta, los más variados problemas que enfrentan las personas alrededor del mundo, sobre todo las más vulnerables, incluidos los niños. Desde temprana edad, él ha estado profundamente comprometido con encontrar maneras de asegurar que los derechos humanos no queden reducidos a una explicación erudita o a un informe burocrático. Su recorrido se caracteriza por una virtuosa combinación entre la academia legal y el activismo en el ámbito del Derecho Internacional y de los Derechos Humanos, combinación construida sobre su férrea confianza en que es el buen funcionamiento de las instituciones legales el que asegura la construcción de sociedades libres y justas.

Esta combinación entre academia y activismo le ha valido numerosas distinciones y reconocimientos a nivel internacional; pero también le ha generado conflictos y ataques de envergadura que dicen mucho no sólo del académico y activista, sino también de la integridad y del enorme coraje del hombre que hoy homenajeamos.

Permítanme contarles brevemente la historia de un académico prolíficamente reconocido en el ámbito del Derecho Internacional y del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Se trata de alguien que a sus veinte años decidió estudiar Derecho y Economía y hacer un LLM en la Universidad de Melbourne, en su Australia natal, para luego trasladarse al otro lado del mundo y hacer otro LLM y doctorarse en Derecho en la Universidad de California en Berkeley.

A lo largo de más de cuarenta años de carrera, este hombre ha publicado más de cien obras relevantes, entre libros, capítulos y artículos vinculados con sus preocupaciones sobre el Derecho Internacional Público y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. En particular me interesa destacar su trabajo en obras ya clásicas, algunas escritas en coautoría, las cuales son de consulta ineludible para cualquier persona

que se interese en estos temas, y que han sido difundidas y reeditadas sucesivas veces. Me refiero en particular a *The United Nations and Human Rights. A Critical Appraisal*,¹ así como a *International Human Rights in Context. Law, Politics, Morals*.²

La extensión, profundidad y volumen (literalmente, tamaño) de su producción escrita puede llevar a pensar que se trata de alguien que ha vivido varias vidas. Escasos artículos suyos han sido traducidos al español y, hasta donde tengo registro, ninguno de sus grandes libros es accesible en nuestro idioma. Esta es una ausencia significativa para el mundo hispanoparlante dado que la mayoría de los abogados se forman en universidades públicas a las que asisten egresados de escuelas también públicas que, como regla, no reciben educación bilingüe que les permita acceder a literatura en lenguas extranjeras. A pesar de ello, los textos del Prof. Alston son conocidos por académicos e investigadores de nuestro medio y su obra es referencia obligada para quienes se dedican al Derecho Internacional Público, al Derecho Internacional de los Derechos Humanos y a otros temas relacionados.

Por otro lado, Philip Alston no sólo ha escrito, sino que también ha desempeñado funciones para que las publicaciones vean la luz, lo cual no es un trabajo menor, y lo ha hecho como editor en Jefe de la *European Journal of International Law*; y como coeditor en Jefe de la *Australian Yearbook of International Law*.

En el ámbito institucional ha sido cofundador de la Sociedad Europea de Derecho Internacional, así como de las respectivas sociedades australiana y neozelandesa. Como se advierte fácilmente, no estamos en presencia de un intelectual de escritorio. Como si su producción científica no fuera suficiente, Philip Alston además participa activamente de debates públicos en los grandes periódicos anglosajones y nutre de ese modo, ya no sólo a generaciones de estudiantes de Derecho, sino también a la opinión pública en general.

Como mencioné al inicio, Philip Alston ha tenido diferentes posiciones docentes y actualmente se desempeña como Profesor de Derecho en la

¹ ALSTON, Philip y Frédéric MÉGRET, *The United Nations and Human Rights. A Critical Appraisal*, Oxford, Oxford University Press, 2ª ed., 2020.

² ALSTON, Philip, Henry STEINER y Ryan GOODMAN, *International human rights in context. Law, politics, morals*, Oxford, Oxford University Press, 3ª ed., 2008.

Escuela de Leyes de la Universidad de Nueva York (NYU), donde también codirige el Centro de Derechos Humanos y Justicia Global.

La lista de méritos académicos podría continuar por un largo rato, pero me parece que lo mencionado resulta más que suficiente para justificar la decisión de nuestra Universidad de otorgarle el Doctorado *Honoris Causa*. Con lo expuesto podría concluir aquí la *laudatio*, para alegría y alivio de todos ustedes, sobre todo después de la pandemia que ha reducido sensiblemente nuestra capacidad de escucha en modalidad presencial.

-III-

No se ilusionen porque quiero contarles otra historia, la historia de un hombre que ha desarrollado gran parte de su trayectoria profesional en el ámbito de diferentes organismos internacionales de Derechos Humanos, en particular en el ámbito de las Naciones Unidas. Puedo hablarles de un hombre que ha sido Relator (1987-1990) y Presidente (1991-1998) del Comité sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales por más de una década; que ha ocupado el cargo de Relator Especial sobre ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias (2004-2010) y el de Relator Especial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos (2014-2020), ambos del Consejo de Derechos Humanos, y que también ha integrado la Comisión de Investigaciones del Consejo de Seguridad para investigar violaciones de derechos humanos en la República Centroafricana (2014-2015). También podría decirles que este hombre ha emitido decenas de reportes, algunos extremadamente importantes y con altísimo impacto, en el ejercicio de sus funciones como Relator Especial, como el referido a la situación y dimensiones de la pobreza en los Estados Unidos.

Todos estos méritos por sí mismos también justificarían la concesión de la distinción que hoy nos convoca; pero no está previsto otorgar dos Doctorados *Honoris Causa* a la misma persona. La buena noticia es que estas dos historias y recorridos, aunque desde algún punto de vista puedan parecer desconectados, se encuentran presentes y forman parte de la vida e identidad de la misma persona: el profesor Philip Alston, cuya dedicación y compromiso son el mejor ejemplo de una integración plena del conocimiento y la excelencia académica destinados a generar

un impacto concreto en el ámbito público, a través de su trabajo en diferentes espacios institucionales.

-IV-

Quiero ahora conectar brevemente algunas de las numerosas líneas de estudio e investigación que el profesor Alston ha desarrollado a lo largo de los años, a partir de la doble perspectiva que genera, por un lado, el lugar desde el que me dirijo a ustedes como profesora Titular de Derecho Penal y Procesal Penal de la Facultad, y, por el otro, la posición de pensar el Derecho como jurista latinoamericana. Es que los encuadres y temas que el Prof. Alston ha trabajado a lo largo de tantos años adquieren un sentido especial en el contexto de América Latina, en tanto sus esfuerzos se han concentrado en lograr que la tutela y efectivización de los derechos fundamentales no queden reducidos al texto de una sentencia, de una ley nacional o de una convención internacional. Advierto allí una conexión entre académicos del Sur global, puesto que estamos en presencia de alguien que pertenece y es sensible a los problemas del Sur, al tiempo que ha tenido la habilidad de poder abordarlos desde la academia legal del Norte.

En este sentido, una de las líneas de investigación en las que ha incursionado, tanto desde su rol como experto de Naciones Unidas como desde el de académico, presenta una actualidad trágica en el contexto latinoamericano. Ella se refiere al tema de la violencia institucional que creíamos algo del pasado, pero que aún sucede en diferentes países de la región: las ejecuciones extrajudiciales o arbitrarias junto con el rol de las fuerzas de seguridad que inciden o no en su ocurrencia. Como Experto Independiente Philip Alston ha podido observar y denunciar no sólo abusos sistemáticos y condiciones de profunda impunidad de las fuerzas de seguridad y otros agentes del sistema penal, sino que también ha observado grandes fenómenos de corrupción a lo largo del mundo que han permitido la ocurrencia y permanencia de estos mismos sucesos.³

Por esta razón su obra resulta de vital importancia para la situación que afrontan los sistemas penales de diversos países de América

³ ALSTON, Philip, “The Challenges of Responding to Extrajudicial Executions: Interview with Philip Alston”, en *Journal of Human Rights Practice*, vol. 2, nro. 3, 2010, pp. 355-373.

Latina. En las últimas tres décadas los procesos de reforma de estos mismos sistemas penales se han centrado casi exclusivamente en cambiar Códigos procesales y, sólo en mucha menor medida, han propuesto modificar el funcionamiento de los tribunales, las fiscalías y las defensorías; sin embargo, la transformación de las fuerzas de seguridad, en especial la Policía y el servicio penitenciario, no ha sido siquiera suficientemente abordada. Philip Alston ha puesto en evidencia este déficit que, en nuestra región, de no ser tomado en serio, patentiza que los derechos fundamentales tampoco son tomados en serio, más allá de las declamaciones y retórica que caracterizan estos procesos de reforma.

La transformación real de las diferentes agencias que integran el sistema penal, en particular de las fuerzas de seguridad luego de la recuperación democrática, es después de cuatro décadas una asignatura pendiente sobre la cual los juristas latinoamericanos no suelen pronunciarse. Su urgente profesionalización y jerarquización de la mano del debido control y la implementación de razonables regímenes de *accountability* son inexistentes en muchos lugares. El trabajo del profesor Philip Alston nos ilumina enormemente desde el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos para moldear estos procesos de reforma, no sólo para asegurar la más amplia y mejor tutela de los derechos fundamentales de todas las personas involucradas en un proceso penal, sino también para diseñar, implementar y coordinar una política criminal más eficaz a los fines de combatir la impunidad estructural, responsable en buena medida de los enormes niveles de desigualdad que caracterizan a nuestras sociedades.

En segundo lugar, me interesa resaltar otra línea de trabajo del profesor Alston que tiene que ver con lo que es posible denominar *ingeniería institucional* o *dimensión organizacional*. En este sentido, en diversas oportunidades ha señalado los problemas *organizacionales* que presentan los organismos internacionales para una efectiva tutela y goce de los derechos humanos en las distintas regiones del mundo, así como su déficit de *accountability* respecto de las iniciativas y políticas que estos mismos organismos manifiestan querer implementar *vis à vis* los resultados obtenidos.⁴

⁴ BHUTA, Nehal y otros, "Introduction", en BHUTA, Nehal y otros (eds.), *The Struggle for Human Rights: Essays in honour of Philip Alston*, Oxford, Oxford University Press,

Philip Alston ha destacado incansablemente en este aspecto los serios problemas de diseño, así como de coordinación evidenciada en la falta de comunicación entre las distintas oficinas que muchas veces realizan tareas similares, pero de una forma completamente aislada, como si fuesen compartimentos estancos, demorando esos mismos procesos con excesos burocráticos que impiden de este modo llevar adelante una política de derechos humanos eficiente y eficaz. A ello se agrega el problema señalado por él en cuanto a la falta de rendición de cuentas cuando las políticas de estos organismos no logran los objetivos deseados, o incluso, como sucede lamentablemente en muchas ocasiones, agravan la situación.

Pienso que aquí nuevamente las reflexiones y el trabajo del profesor Alston pueden ser útiles para comprender y transformar muchas de las realidades existentes en América Latina. Nuestros sistemas de justicia, a pesar de las reformas normativas que mencioné antes, carecen todavía, en gran medida, de una transformación significativa de su dimensión organizacional, lo cual desde el punto de vista académico es también un tema poco explorado en la región. Cómo deben estructurarse los tribunales, las fiscalías y las defensorías, qué diseños son necesarios para fomentar la coordinación y el trabajo en equipo o qué trabas burocráticas persisten para la tutela y la efectivización de derechos pese a tantos cambios procedimentales, siguen siendo temas recurrentes. La falta de *accountability*, por otro lado, es algo que también atraviesa a los sistemas de justicia, ya sea desde la redacción de las sentencias de una manera accesible, hasta la construcción y publicación de estadísticas oficiales, cuestiones que, si bien no de forma directa, también inciden en el acceso a la justicia y la mayor y mejor garantía de los derechos de los más vulnerables entre nosotros.

Un tercer punto que también querría destacar de la obra del profesor Alston se relaciona con el señalamiento de que los derechos humanos se encuentran en constante disputa. Lejos de presentar una visión apolítica y pétrea de lo que son o deberían ser los derechos humanos, a lo largo de sus trabajos Philip Alston ha argumentado con maestría que éstos se encuentran en constante discusión o controversia en el ámbito

2021; ABI-SAAB, Georges, “The Organic Intellectual”, en BHUTA, Nehal y otros (eds.), *The Struggle for Human Rights: Essays in honour of Philip Alston*, Oxford, Oxford University Press, 2021.

público, al tiempo que plantea que quienes se encargan de su efectiva tutela no pueden ni deben permanecer aislados o ajenos a estas discusiones. En un contexto mundial donde las ideas políticas autoritarias y negacionistas de los derechos humanos se encuentran en alza, Philip Alston ha instado a estos mismos actores a no mantenerse ajenos a ellas, al señalar que es necesario tomar partido para resguardar estos derechos en disputa.⁵

Encuentro también aquí un punto de contacto entre su obra y la situación latinoamericana, específicamente en el ámbito del Derecho Penal. Como es bien sabido, América Latina vivió en la década de 1980 lo que se suele llamar la “primavera democrática” en muchos de sus países tras la caída de varios regímenes autoritarios. La incipiente democracia trajo consigo no sólo profundas transformaciones sociales, culturales y económicas, sino también jurídicas. Sorprendentemente, la respuesta predilecta de muchos juristas para la lograr la tutela y efectivización de los derechos humanos en este contexto fue una respuesta de índole *penal*. En este sentido, se pensó que un *mejor* Derecho Penal sería garantía suficiente para una tutela más eficaz de los derechos fundamentales, por encima de otras transformaciones de la ingeniería institucional necesarias para hacer frente a las transformaciones sociales que por aquel entonces atravesaba la región, en sintonía con la problemática señalada anteriormente.

Sin embargo, después de cuatro décadas, los problemas que en aquel entonces atravesaban los Estados de la región se han agravado en múltiples sentidos. En línea con el pensamiento de Philip Alston, esta falta de compromiso con la transformación institucional por parte de los juristas latinoamericanos —al menos en el ámbito penal— ha sido costosa. Esta aparente “neutralidad” que se logró al defender casi exclusivamente cambios normativos resultó en una victoria pírrica, al tiempo que las violaciones a los derechos humanos, tanto de actores estatales como no estatales, han ido en aumento.

Todos estos motivos, y muchos otros que por razones de tiempo no puedo desarrollar en esta presentación, explican que nos encontremos reunidos hoy para hacerle entrega de este Doctorado *Honoris Causa* al

⁵ ALSTON, Philip, “The Populist Challenge to Human Rights”, en *Journal of Human Rights Practice*, vol. 9, nro. 1, 2017, pp. 1-15.

“LAUDATIO” ACADÉMICA DEL PROFESOR PHILIP ALSTON CON MOTIVO DE SU INVESTIDURA COMO “DOCTOR HONORIS CAUSA” DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARY BELOFF

profesor Philip Alston, cuyo compromiso con la defensa de los derechos humanos, su actitud crítica, y su trayectoria académica y profesional encarnan los más elevados valores que la Universidad de Buenos Aires transmite desde hace más de dos siglos a través de sus tres pilares: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Todos quienes estamos aquí hacemos lo que hacemos en la Facultad porque creemos en esos valores, creemos que tienen un sentido y creemos que nuestro trabajo es significativo. Enseñamos para asegurarnos que nuestros estudiantes puedan hacer una diferencia en el mundo mientras se forman aquí y después de que se gradúen.

Profesor Alston, este Doctorado *Honoris Causa* que hoy le entregamos también pretende ser significativo. Los estudiantes, graduados y profesores de la Universidad de Buenos Aires votamos afirmativamente para que lo reciba porque con él queremos reconocer su compromiso con la excelencia en la investigación y en la educación legal, con el fortalecimiento de los sistemas legales nacionales e internacionales para el aseguramiento de la paz y la convivencia armónica entre las naciones; se lo entregamos, en definitiva, por su compromiso con la consolidación del Estado de Derecho y con los más altos ideales de justicia que lo caracterizan.

Esperamos que lo disfrute y ansiamos conocer sus próximas aventuras teóricas e institucionales para hacer del mundo un lugar mejor que, no lo dudamos, continuarán por muchos años.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *La enseñanza del Derecho Internacional Público. La influencia de la cátedra de Luis A. Podestá Costa en la Universidad de Buenos Aires**

Bibliographic review: *La enseñanza del Derecho Internacional Público. La influencia de la cátedra de Luis A. Podestá Costa en la Universidad de Buenos Aires*

ZLATA DRNAS DE CLÉMENT**

Esta obra corresponde a la tesis doctoral de Leopoldo M. A. Godio, dirigida por el Profesor Emérito de la Universidad de Buenos Aires Doctor Tulio Ortiz, quien prologa la presente publicación. La tesis —defendida el 20 de noviembre de 2022— ha merecido la máxima calificación: 10 (sobresaliente), con recomendación al *Premio Facultad* y publicación.

Tal como su director de tesis en el *Prólogo* señala, el aporte de Godio reconstruye parte del patrimonio jurídico-cultural argentino. Lo hace —en esfuerzo de investigación encomiable— identificando el orden de todas las cátedras de Derecho Internacional Público desde el establecimiento de la Universidad de Buenos Aires, incluso desde los tiempos en que la

* GODIO, Leopoldo (2023), *La enseñanza del Derecho Internacional Público. La influencia de la cátedra de Luis A. Podestá Costa en la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, 488 páginas.

** Doctora en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora Emérita de la UNC y Profesora Emérita de la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Catedrática de Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la UNC y Catedrática de Teoría de las Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UCC. Contacto: zla-[ta1@fibertel.com.ar](mailto:zla1@fibertel.com.ar).

asignatura se denominaba “Derecho Natural y de Gentes”; reconstruyendo el devenir universitario; considerando las relaciones personales entre profesores; sopesando la incidencia de cada uno en el mundo académico, las relaciones internacionales y su presencia en el mundo (abogados, magistrados, hombres de Estado comprometidos con su país). Ello le ha permitido valorar en una dimensión especial a la Cátedra de Luis A. Podestá Costa y sus profesores asociados como artífices de una verdadera escuela de derecho en el área de la especialidad.

Ya desde los *epígrafes*, significativamente elegidos, se percibe de modo vibrante la vitalidad del mensaje: “la voz del maestro”, el rol de la Historia para comprender el Derecho y la del Derecho en la construcción de la Historia. Su trabajo – desde esa dimensión – hace que el pasado se sienta en el presente y alumbre el futuro.

La obra se divide en varios bloques: preambular, introductorio, de desarrollo de la investigación, conclusiones, bibliografía y anexos.

La *parte preambular* consta de *Prólogo* a cargo del director de tesis – como ya se ha señalado –, de *Presentación y agradecimientos* y de *Glosario de acrónimos*. Bien señala el Dr. Ortiz en el prólogo que la obra tendrá “ecos de alcances imprevisibles” (saca a la palestra riquezas y debilidades humanas), “(e)mpero, todos coincidirán, en la excelencia de la obra”. Compartimos esas valoraciones en tanto se trata de un trabajo minucioso, de fino hilado, de extenuante dedicación, en resumen, un valiosísimo aporte para la imagen de la UBA de ayer, de hoy y del futuro.

En la *Presentación*, el autor aclara algo que surge de la naturaleza misma de la investigación: las dificultades para construir un complejo unitario y coherente de una historia no registrada de modo continuado y regular. Godio no ha contado con trabajos previos integrales sobre la temática, habiendo tenido que reconstruir hechos no registrados con consultas a personas y búsqueda de documentación de distintas fuentes, luchando con datos muchas veces tergiversados por intereses subjetivos, omisiones conscientes o inconscientes, percepciones personales falseadas. Debíó reconstruir fechas y acontecimientos a partir de información consignada en publicaciones, legajos de profesores, legajos estudiantiles, legajos profesionales de la Administración Pública Nacional, documentos en el Archivo General de la Nación y correspondencia privada, entre

otras fuentes. En los agradecimientos, se siente su gratitud hacia la UBA y sus profesores, especialmente en el agradecimiento que dedica a quien considera su “querido Maestro, el Profesor Emérito de la Universidad de Buenos Aires, doctor Hugo Caminos, arquetipo de generosidad, integridad y sabiduría”, quien –según aprecia el tesista– no sólo transmitió con dedicación docente sus conocimientos a generaciones de profesores, sino que supo abrir en sus discípulos una nueva comprensión del Derecho Internacional Público (DIP).

En la *Introducción* se ocupa de la *Justificación de la investigación* y de la *Metodología utilizada*, aspectos que retorna en las *Conclusiones*, tópico este último que no era necesario, ya que todo el desarrollo en cada una de sus frases es una conclusión: es parte del perfil del DIP en la UBA y fundamento del porqué la Cátedra de Podestá Costa y sus profesores asociados constituyó y constituye la “época dorada”.

El desarrollo de la tesis se divide en dos bloques: **La enseñanza del Derecho Internacional Público en la Universidad de Buenos Aires y *Fundamentos de una “época dorada” en la enseñanza del Derecho Internacional Público. La influencia de la cátedra de Luis A. Podestá Costa y sus Profesores Asociados desde 1963 hasta la actualidad.*

Nos es imposible reseñar el complejo y detallado aporte de Godio en este bloque dadas la densidad de datos y la complejidad de las relaciones, ni siquiera elegir lo más importante, de modo que nos limitaremos a presentar fogonazos de ideas que apenas permitirán vislumbrar la riqueza de contenidos.

El primer bloque del desarrollo titulado *La enseñanza del Derecho Internacional Público en la Universidad de Buenos Aires* se fracciona en dos partes: a) *Síntesis de la enseñanza del Derecho Internacional Público en la Universidad de Buenos Aires durante el sistema de “Cátedra Única” (1821-1955)*; b) *El sistema de Cátedras A y B de Derecho Internacional Público desde 1956: Isidoro Ruiz Moreno (h) y Luis A. Podestá Costa.*

Al ocuparse de la *primera parte* –sistema de Catedra única– subdivide el período en cuatro etapas: **Del “Derecho Natural y de Gentes” de Antonio Sáenz en el Departamento de Jurisprudencia, al “Derecho Internacional” de Federico Pinedo (1822-1872); *La transición del “Derecho Internacional” hacia la división en “Derecho Internacional Público”*

y “Derecho Internacional Privado” (1872-1919); *La cátedra de Isidoro Ruiz Moreno y su importancia para la futura enseñanza de la especialidad, la que incluye el rol de Luis A. Podestá Costa como integrante de esa cátedra (1919-1946); *La cátedra de Lucio M. Moreno Quintana y su controvertido final en la Facultad de Derecho (1947-1955).

Esta parte –dedicada a la “cátedra única”– se remonta a los años previos a la creación de la Universidad de Buenos Aires, esclarece las condiciones y características de la génesis de la enseñanza del DIP (más allá de su denominación inicial) en la naciente UBA, sus fundamentos y su espíritu, los intelectos que le dieron su impronta. Así, destaca a Antonio Sáenz, Antonio María Norberto Sáenz de Baños y Saraza y Juan Bautista Alberdi.

El análisis de los profesores de derecho internacional comienza desde el mismo inicio de las actividades de la Universidad de Buenos Aires y a partir de la figura de su primer profesor, quien fue –ni más ni menos– el fundador y primer rector de la Universidad: Antonio Sáenz. Citando a Levene, recuerda que el Departamento de Jurisprudencia abrió sus puertas en 1821 con sólo nueve alumnos, designándose a la cátedra “Derecho Natural y de Gentes”. Antonio Sáenz dictó personalmente el curso y elaboró para sus estudiantes el primer “manual” de la Cátedra: *Instituciones elementales sobre el Derecho Natural y de Gentes formadas para el estudio y la enseñanza de los alumnos de la Universidad de Buenos Aires*.

La sucesión de profesores –que detallada y ricamente refiere Godio– se detiene especialmente en los méritos de Casagemas por sostener con dignidad (incluso sin remuneración), en los azarosos tiempos del gobierno de Rosas y las luchas entre unitarios y federales, por más de veinticinco años, el magisterio en la UBA. Recuerda que, entre sus alumnos, se contaron, además de Alberdi, descollantes personalidades de la historia argentina como: Marco M. Avellaneda, Juan M. Thompson, Juan María Gutiérrez, Eduardo L. Acevedo, Miguel Cané, Carlos Tejedor, Miguel Esteves, Vicente Fidel López, Félix Frías, Santiago Viola, Luis Sáenz Peña, Federico Pinedo, Rufino Elizalde, Bernardo de Irigoyen, Antonio Malaver, Pastor Obligado, Osvaldo Piñero, Marcelino Ugarte, José María Moreno, Ángel Justiniano Carranza, Juan José Montes de Oca, etc.

La *segunda parte del primer bloque* (sistema de Cátedras A y B) dedica una porción a la trayectoria, labor y legado de Isidoro Ruiz Moreno (h) (1956-1970) y otra fracción a la cátedra de Luis A. Podestá Costa y sus profesores asociados, Hugo Caminos y Ernesto C. Hermida (1956-1962), estudiando su vida y personalidad, a más de sus contribuciones doctrinarias y sus servicios públicos.

El *segundo bloque* (*Fundamentos de una "época dorada" (1963 hasta la actualidad)*), se ocupa de la "continuidad de la cátedra de Podestá Costa" y pone en escena a sus más destacados discípulos y sucesores: Guillermo R. Moncayo, Raúl E. Vinuesa, Hortensia D. T. Gutiérrez Posse, Mónica Pinto, Lilian C. del Castillo, Silvina S. González Napolitano. Al considerar a la otra cátedra y a los profesores posteriores a Isidoro Ruiz Moreno (h), trata a José María Ruda, Domingo B. E. Sabaté Lichtschein, Alfredo M. de las Carreras Montes de Oca, Julio A. Barberis, Julio Barboza, Alfredo H. Rizzo Romano, Silvia M. Williams, Elsa D. R. Kelly, Horacio A. Basabe, Juan A. Travieso. A los profesores de esa cátedra no los considera discípulos de Ruiz Moreno (h) ya que, a pesar del prestigio y solvencia académica del mismo, su impronta no fue receptada por las futuras generaciones de internacionalistas con las características de continuidad en la relación maestro-discípulo, como tampoco en la visualización de la asignatura y su metodología.

Tras realizar en este segundo bloque un examen de los programas de estudios de DIP reconoce la influencia en los mismos de la cátedra de Podestá Costa. También dedica atención a la influencia del referido internacionalista en los diplomáticos argentinos y la política exterior del país a través de distintas voces.

Cada tópico central del *desarrollo* ha estado acompañado de síntesis parciales y de cuadros que permiten la visualización de los profesores que se desempeñaron en cada período, integrando así todo el devenir del DIP desde la fundación de la Universidad hasta nuestros días.

Tal como ya lo señaláramos, el bloque de *Conclusiones* resulta innecesario, ya que está visible con presencia iluminada en toda la obra, que es una reconstrucción de valor excepcional de la historia del DIP en la UBA (el bloque de *Bibliografía* lo atestigua), labor que trasciende lo histórico, permitiendo comprender las transformaciones culturales, sociales,

políticas e institucionales de la sociedad argentina, haciendo que su latido pasara a ser el de la ciudadanía, conformando así – en parte importante – su identidad.

El toque humano, de presencia revivida, con la ternura de un discípulo que quiere honrar con su tesis a quienes lo antecedieron y contribuyeron a su formación – muchos aún lo siguen haciendo – se halla en los *Anexos*, en los que una foto, una firma hacen palpitar recuerdos y vivencias que anuncian el deseo de que la época “dorada” ancle y perdure en el tiempo.

Fecha de recepción: 1-6-2023.

Fecha de aceptación: 12-6-2023.

Jornadas

Reseña de actas: Innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio*

Proceeding's review: Innovation in teaching and research practices in Legal Sciences. Challenges to mainstream the gender perspective(s) and consolidate anti-discrimination law

BRENDA DAIANA ESPÍNEIRA**

I. INTRODUCCIÓN

En la obra aquí reseñada, *Innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio*, confluyen las ponencias presentadas y debatidas en el marco de las “Primeras Jornadas sobre innovación en las prácticas de enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio” que fueron organizadas durante el mes de noviembre del año 2020 conjuntamente por la Carrera

* PICCONE, María Verónica (Comp.) (2022), *Innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en Ciencias Jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio*, 1ª ed., Córdoba, Sociedad Argentina de Sociología Jurídica, Libro digital, ISBN 978-987-25475-3-0.

** Abogada y Profesora en Ciencias Jurídicas (UBA). Máster en Gobernanza y Derechos Humanos (UAM). Becaria doctoral UBACyT. Contacto: bdespineira@derecho.uba.ar.

de Abogacía de la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Río Negro y la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica.

En dichos encuentros se han puesto de relieve dos cuestiones en relación con la enseñanza e investigación en ciencias jurídicas que estaban en agenda: la transversalización de la perspectiva de género(s) en las prácticas de enseñanza y la cuestión de la pandemia por el COVID-19. A su vez, y tal como lo expresa la Presidenta de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica Daniela Zaikoski Biscay en el prólogo, a lo largo de la lectura de los trabajos se advierte militancia y compromiso y da cuenta de que “una reforma legal feminista es posible y ya empezó en las facultades de derecho”.¹

En el próximo acápite haré un análisis de cada uno de los capítulos del libro, los cuales se corresponden con los distintos conversatorios en que fueron divididas las Jornadas. En miras de acercar una lectura armónica de la obra realizaré dicho análisis en modo esquemático, dividiendo las ponencias en enseñanza y/o investigación del derecho según corresponda.

II. ANÁLISIS DE LA OBRA

El primer capítulo se denomina “Conversatorio I. Innovaciones en la enseñanza y la investigación en Derecho Privado”. En el mismo se compilan nueve ponencias de las trece que conformaron el Eje de Derecho Privado de las Jornadas. El mismo cuenta con una introducción de quienes fueron las coordinadoras de las mesas del Eje: Cecilia Lopes, Marina Ditieri y Karina Andriola.

Las ponencias versaron sobre distintos temas del Derecho Privado, particularmente lo referido a su enseñanza e investigación incorporando la perspectiva de género. Las ponencias relacionadas con la enseñanza del Derecho Privado fueron siete y versaron sobre la enseñanza del Derecho de Familia con perspectiva de género, la formación de profesionales de la abogacía con perspectiva de género y su incidencia en los procesos de violencia familiar, y las demás fueron relatos de experiencias docentes en cursos de enseñanza del Derecho Privado. Lo fundamental a

¹ PICCONE, *op. cit.*, p. 10.

rescatar de cada uno de dichos relatos son las distintas dimensiones que suceden en los espacios educativos cuando lo que se introduce son distintas estrategias que rompen con la matriz tradicional de la enseñanza del Derecho como es la clase magistral/expositiva. En todos los relatos de experiencias se incorporaron estrategias didácticas donde los y las estudiantes eran los protagonistas activos de su propio aprendizaje. Por ejemplo, en el relato de experiencia sobre el curso de implementación del cupo laboral travesti-trans, en el relato sobre alfabetización académica de textos jurídicos en la universidad y la experiencia pedagógica con películas. En todas ellas aparece la intención pedagógica de poner el foco en la formación de nuevas habilidades, como la escritura, el análisis desde las emociones propias, la reflexión acerca del sentir de otras personas y la oralidad. En todas las experiencias aparece además la tarea de producción por parte de los estudiantes, que en la mayoría de los casos consistieron en elaboración de escritos o videos de presentación. Es destacable también que todas se llevaron adelante en el contexto de la pandemia, por lo cual hubo un fuerte compromiso docente con la reelaboración de sus propuestas que daban en la presencialidad. Con respecto al impacto del uso de dichas estrategias en la enseñanza de esta rama del Derecho, todas las ponencias destacan la importancia de incorporar herramientas distintas al Derecho que nutren a los contenidos propios de la disciplina. Por ejemplo, una de las ponentes se pregunta: ¿Qué clase de profesionales aspira formar la Facultad de Derecho?,² para saber qué impacto tiene el tipo de formación de profesionales del Derecho en los procesos de violencia por motivos de género. Este mismo horizonte tiene la experiencia relatada acerca del trabajo colaborativo en una cátedra de la asignatura Familia y Sucesiones en la Universidad Nacional de La Plata, en la que se introducen estrategias que se encuentran entre los objetivos del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, entre los que la autora destaca “las técnicas de análisis jurídico, la comunicación oral y escrita, la argumentación, la resolución de problemas de negociación y solución de conflictos e investigación social, el análisis crítico de los principios básicos del Derecho, y la obtención de habilidades que hagan posible el ejercicio concreto de la profesión”.³

² PICCONE, *op. cit.*, p. 39.

³ PICCONE, *op. cit.*, p. 94.

Por otro lado, las ponencias relacionadas con la investigación del Derecho Privado fueron dos: una fue una investigación exploratoria sobre el sistema de protección de niños, niñas y adolescentes, particularmente el trabajo llevado adelante en el Observatorio de Niñas, Niños y Adolescentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En este trabajo se destaca la importancia de la incorporación de la perspectiva de géneros(s) como herramienta metodológica que permite evaluar cómo inciden los géneros de niños, niñas y adolescentes (y las personas adultas a cargo) en relación con el ejercicio de sus derechos. En la segunda ponencia encontramos una investigación similar en relación con los estereotipos de género y su relación con el ejercicio de derechos, pero con una indagación de publicidades que evidenciaban discursos de odio sexistas.

En todas las ponencias presentadas en el Conversatorio I se evidencia una incorporación de perspectiva de género(s) y derechos humanos en relación con las situaciones reguladas por la rama privada del Derecho, problematizando situaciones que históricamente quedaban vedadas a las partes.

El segundo capítulo se denomina “Conversatorio II. Innovaciones en la enseñanza y la investigación en Derecho Público”. En el mismo se compilan dieciséis ponencias presentadas en las Jornadas y fue prologado por Julieta Cano y Daniela Heim.

En este capítulo el foco se puso en la transversalización de la perspectiva de género(s) en el Derecho Público y, al igual que el capítulo anterior, se hace hincapié en los modos de enseñar el Derecho que rompan con esquemas tradicionales e incorporen nuevas estrategias. Tal como destacan las coordinadoras “la introducción de la perspectiva de género en los contenidos y en las prácticas áulicas se plantea como una teoría crítica que posibilita la transformación de la realidad para salir de la mera contemplación”.⁴

Las ponencias referidas a la enseñanza del Derecho dan cuenta de un conjunto de innovaciones incorporadas en las cátedras de las carreras de Abogacía que buscan, particularmente a través de la enseñanza de contenidos de Derecho Público, el cuestionamiento a la tradicional formación

⁴ PICCONE, *op. cit.*, p. 110.

de abogados y abogadas y la importancia de incorporar una enseñanza con perspectiva de género(s) que permitan coconstruir (entre estudiantes y docentes) un Derecho diferente.⁵ De este modo, las ponencias sobre enseñanza dan cuenta de distintas estrategias didácticas para enseñar Derecho Constitucional, Derecho Penal, Derecho Laboral, entre otros. En este eje una de las estrategias didácticas centrales que quienes exponen refieren haber utilizado son técnicas de debate y oralidad. A modo de ejemplo, una de las ponencias relata la experiencia llevada adelante en el seminario de Técnica Legislativa de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro, en el que se llevó adelante la simulación de una sesión parlamentaria en el recinto de la Legislatura de la Provincia en la que no sólo se trabajan destrezas de oralidad y debate sino que también se promueve la incorporación de habilidades de escritura y argumentación, fundamentales para el futuro ejercicio profesional. Asimismo, otra de las ponencias relata una experiencia llevada adelante en la Universidad Nacional de Río Negro, pero en relación con una simulación de juicio por jurados, donde la estrategia de debate también es central. En este caso, la autora destaca la potencialidad que tienen los juicios por jurados para incorporar no sólo estrategias de litigación sino para incorporar herramientas que permitan litigar con perspectiva de género. Por su parte, otra de las ponencias rescata la experiencia surgida de talleres de litigación oral llevados adelante con la participación de magistrados y magistradas, que luego posibilitó que el estudiantado formara parte del Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal organizado por INECIP.

Por otro lado, las ponencias referidas a la investigación en Derecho Público fueron cuatro y se vinculan con la incorporación de perspectiva de género en las metodologías y epistemologías utilizadas para llevarla adelante. En una de ellas se indagan distintas perspectivas epistemológicas relacionadas con el territorio, la protección ambiental y la perspectiva de género, dando importancia también a los marcos teóricos utilizados y cómo pueden aportar nuevas miradas para potenciar la perspectiva de género, como las del ecofeminismo. Por su parte, otra de las ponencias analiza un caso de feminicidio ocurrido en la Provincia de Río Negro y

⁵ PICCONE, *op. cit.*, p. 109.

cómo la investigación estratégica llevada adelante por la parte acusatoria incorporó perspectiva de género y posibilitó una condena al feminicida, incluso cuando nunca apareció el cuerpo de Silvia Vásquez Colque, lo que fue un gran aporte contra los feminicidios.⁶

El tercer capítulo se denomina “Conversatorio III. Innovaciones en la enseñanza y la investigación en la formación general”, fue prologado por Daniela Zaikoski, Analía Aucía, Eduardo Arrubia y Micaela Valderrey.

En este eje cobra particular relevancia el foco que realizan las ponencias sobre las universidades y los avances y desafíos pendientes en relación con la incorporación de perspectiva de género. Así, en los distintos casos traídos a la reflexión y análisis se evidencian los modos en que las violencias por motivos de género se cuelan en las universidades, incluso en los casos donde se ponen de manifiesto algunas conquistas, como la incorporación de contenidos curriculares en relación con la perspectiva de género, la existencia de protocolos y planes de igualdad.⁷ Lo que queda claro es que, a pesar de dichos avances, en muchos casos esas normas no alcanzan o desbordan las situaciones que las mismas buscan poner fin. Un ejemplo de ello es la ponencia que analiza el protocolo de intervención institucional ante situaciones de violencia de género, acoso sexual y discriminación de género de la Universidad Nacional de La Pampa. Allí la autora da cuenta de los obstáculos que aparecen al momento de implementar el protocolo que en muchos casos obstruye el camino de las denunciantes, y dando cuenta de lo fuertemente internalizadas que están las discriminaciones y violencias en relación al género en las universidades. En el mismo sentido esto permite construir preguntas en relación con el modelo androcéntrico de la enseñanza del Derecho, lo que realizan dos de las ponencias, una en lo que respecta a la enseñanza del Derecho en América Latina y otra que postula algunas bases para la gestión integral del currículum con perspectiva de género en las universidades. Algunas de ellas en relación con los modos en que se forman los profesionales del Derecho y cómo las clásicas concepciones del Derecho han quedado obsoletas en cuanto a las habilidades

⁶ PICCONE, *op. cit.*, p. 217.

⁷ PICCONE, *op. cit.*, p. 228.

que requiere el ejercicio de la profesión en la actualidad para incorporar perspectiva de género(s) y derechos. A su vez, algunas ponencias invitan a reflexionar acerca del rol de los planteles docentes y la urgente y necesaria formación que vaya encaminada hacia esos nuevos objetivos en la formación de operadores jurídicos. En ese sentido, una de las autoras destaca que en la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí aún se sigue enseñando Derecho con docentes que no han recibido capacitaciones y/o formaciones pedagógicas para incorporar perspectiva de género(s).⁸ De este modo, es relevante el estudio de las violencias por motivos de género en el nivel superior universitario en tanto es un ámbito educativo donde se hacen explícitas las relaciones de poder y autoridad.⁹

En este capítulo también se destaca la importancia de la interdisciplina como nueva manera de ejercer el Derecho, y si bien es algo que se puede ver a lo largo de toda la obra (muchos de los trabajos destacan la importancia de conocer y trabajar de forma complementaria junto con otras disciplinas como la psicología, la sociología, la economía, entre otras), en particular una de las autoras de este conversatorio trae la novedad que suponen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este sentido, la experiencia compartida sobre la enseñanza de Derecho Informático en la Universidad Nacional de Río Negro permitió reflexionar acerca de la importancia que supone el trabajo interdisciplinario para el ejercicio de la profesión. Esto no sólo por cómo impactan las TIC en el ejercicio de nuevos derechos sino también porque las nuevas tecnologías facilitan el desempeño profesional mismo, no sólo para quienes ejercen la abogacía (litigantes y operadores jurídicos en general), sino también para la enseñanza del Derecho. En relación con esto, se abordaron las ponencias del último conversatorio de las Jornadas, considerando el impacto en la enseñanza del Derecho que supuso la pandemia del COVID.

El cuarto capítulo se denomina “Conversatorio IV. El impacto del COVID-19 en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas”. El mismo fue prologado por José María Lezcano, Larisa Gabriela Moris y María Verónica Piccone y está conformado por doce ponencias.

⁸ PICCONE, *op. cit.*, p. 257.

⁹ PICCONE, *op. cit.*, p. 318.

A lo largo de todo el capítulo se trajeron a la reflexión y análisis experiencias educativas llevadas a cabo durante la pandemia, así como algunas investigaciones que permitieron resaltar el impacto de la misma en la vida de mujeres y diversidades. Muchos de los trabajos evidencian una clara preocupación docente por incorporar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan el acceso igualitario del derecho a la educación durante dicho período. Algunas fueron las que expusieron las tutorías virtuales preparadas en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro y en la asignatura Sociología Jurídica de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo, fue foco de reflexión lo que significó para las mujeres y diversidades el poder sostener las cursadas de las carreras debido a las tareas de cuidados, que se duplicaron en muchos casos (sobre todo quienes tenían menores y personas mayores a cargo). Pero también algunos autores y autoras reflexionaron acerca de las mayores tasas de violencias a las que se vieron expuestas las mujeres al estar mucho más tiempo en sus hogares junto con parejas agresoras. Es decir que la pandemia significó una ruptura de la impermeabilidad que caracterizaba las relaciones público-privadas, obligándonos a repensar estrategias para achicar las brechas que se habían ampliado.

III. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La obra aquí reseñada constituye un aporte a toda la comunidad jurídica para repensar la enseñanza y la investigación del Derecho que trajeron los avances normativos sucedidos en los últimos años. El hilo conductor que está presente a lo largo de todo el libro es que dichos avances deben ir en consonancia con la inclusión de nuevas formas de pensar el Derecho desde las Universidades. Las viejas concepciones de enseñanza y producción del Derecho ya no permiten incluir perspectiva de género(s) y Derechos Humanos, no sólo para las estudiantes y las docentes en su día a día sino para los operadores jurídicos que las facultades de Derecho forman. Esa enseñanza e investigación deben incluir necesariamente un ida y vuelta dialéctico del hacer/sentir/pensar al Derecho.¹⁰ Y para ello es necesario que, como docentes, investigadores y

¹⁰ PICCONE, *op. cit.*, p. 9.

operadores jurídicos en general, estemos en constante apertura a la interdisciplinariedad, a la incorporación de nuevas estrategias pedagógico-didácticas para formar en nuevas habilidades, al uso indispensable de las TIC, entre otras analizadas a lo largo de la obra. Pero a su vez, y por sobre todo, hacer explícita la forma en que históricamente el Derecho se ha constituido como un mecanismo reproductor del patriarcado y en ese caso las Universidades son el ámbito propicio para repensarlo. En palabras de Daniela Zaikoski Biscay, “la Universidad se sacude el patriarcado porque no hay marcha atrás con el imparable avance de los feminismos y diversidades”.¹¹

Fecha de recepción: 01-06-2023.

Fecha de aceptación: 23-06-2023.

¹¹ PICCONE, *op. cit.*, p. 10.

Pautas para la presentación de originales

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

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

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

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

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

El proceso de evaluación consta de tres fases:

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

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

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

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

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

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

1. ENTREGA DE ORIGINALES

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

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

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

2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

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

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

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

Guidelines to submit originals

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

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

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

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

1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

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

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

2. PAGE AND TYPE SET-UP

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

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

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

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS
DE IMPRENTA LUX S. A., H. YRIGOYEN 2463, SANTA FE,
EN EL MES DE DICIEMBRE DE 2023