



III Jornadas de Enseñanza del Derecho

9 y 10 de septiembre de 2013

Facultad de Derecho

Universidad de Buenos Aires



EJE: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas

Índice:

Lunes 9 de septiembre de 16:30 a 18:30

Subcomisión 1: Coord. Ricardo Schmidt y Vanesa Zito Lema

1. Síntesis

2. Trabajos completos

2.1. “Contenidos y sonidos” - María Victoria Di Pierro; Leila Lorena García Castelo

**2.2. “Derecho y Lengua: interdisciplinariedad y formación ciudadana” - Roald César Devetac;
Liliana María Pazo**

2.3. “El Derecho a la vivienda y la interdisciplina” - María Alejandra Lorenzo

2.4.” El Cine como puente en la enseñanza del Derecho” - Luciana Aguirre

**2.5. “La enseñanza del derecho y otras disciplinas. Los nuevos paradigmas de la educación.” -
Olga Edda Ciancia**

**2.6 “El estudio acerca de las lecturas de los jóvenes sobre las prácticas políticas y sus
contribuciones a la enseñanza del Derecho” - Carolina Scavino; Gabriela A. Fairstein; M. Patricia
Frontini; Mariela C. Duhalde; M. Rossana Tejera**

Subcomisión 2: Coord. Victoria Kandel y Laura Pégola

3. Síntesis

4. Trabajos completos

4.1 “Del imposible acto de enseñar” - Benjamín Mauro Velázquez

4.2. “Derecho, política y poder en la enseñanza del derecho”- Mauro Benente

4.3. “Interdisciplinariedad, Interpretación y Filosofía del Derecho” - Santiago Pedro Iribarne

**4.4. “La ciencia del derecho como disciplina humana. El derecho como posesión de todos” -
Gonzalo López; Gabriel Fava**

**4.5. “La perspectiva iusfilosófica de Duncan Kennedy sobre el derecho privado en la enseñanza
del derecho” - Maximiliano V. J. Consolo**

4.6. “Sobre el fin de la *autonomía* de la disciplina jurídica” - Christian Alejandro Kessel

4.7 “La enseñanza del derecho griego antiguo y su contribución a la formación jurídica interdisciplinaria: reflexiones en torno a una práctica docente novedosa” - Emiliano J. Buis

Martes 10 de septiembre de 16 a 18

Subcomisión 3: Coord. Victoria Kandel y Ricardo Schmidt

5. Síntesis

6. Trabajos completos

6.1. “*Elementos para la enseñanza del derecho penal en la Policía de Seguridad Aeroportuaria*” -

María Eugenia Carrasco; Valeria Calaón Moscova

6.2. “*Enseñanza de LectoComprensión de Textos en Lengua Extranjera Facultad de Derecho –*

***UBA*” - Mabel Beatriz Pacheco; Andrea C. Fernández**

6.3. “*Pintemos de verde la educación*” - Jorge Cuello

6.4. “*Proceso Evolutivo, Comunicación y Aprendizaje. Implicancias de la Nueva Biología y la*

***Teoría de la Comunicación en la enseñanza del Derecho*” - Daniel Bidolski**

6.5 “Un proyecto de docencia, investigación y extensión universitaria” - Juan Antonio Seda,

Verónica Rusler, Ayelén Scinocca, Silvia Lestido.

Subcomisión 1: Coord. Ricardo Schmidt y Vanesa Zito Lema

Síntesis:

En la subcomisión 1 del eje de intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas, que se desarrolló el lunes 9 de setiembre de 2013 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se presentaron una serie de experiencias en las que la enseñanza de nuestra disciplina se desarrollaba a partir de estrategias no convencionales. En algunos casos, estas estuvieron vinculadas a la incorporación del análisis de letras de canciones, la lectura de obras de teatro, o de proyección de distintos filmes en la enseñanza de derechos específicos a grupos focalizados de alumnos. En un caso en particular, desarrollado en la Universidad de la República (UDELAR) la enseñanza del derecho a la vivienda se trabajó en función del análisis de una obra de teatro que ilustraba y ponía en situación el acceso a la vivienda por parte de grupos vulnerables de Montevideo. Otra de las experiencias vinculaba en forma transversal la formación en el área de “Política y Ciudadanía” con el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita y de comprensión de textos escritos y orales. El desarrollo de las distintas ponencias dio lugar a un intercambio enriquecedor por la variedad de experiencias relatadas y porque la mayoría recuperaban saberes laterales a la formación jurídica como mecanismos válidos de intervención en la enseñanza de derechos a distintos sectores sociales.

Contenidos y sonidos

María Victoria Di Pierro

Profesora para la enseñanza media y superior en ciencias jurídicas. Abogada, Jefe de Trabajos Prácticos (interina) “Derecho Internacional Privado”, Cátedra Noodt Taquela, Ayudante de Segunda, Práctica Profesional del Derecho. (Facultad de Derecho-UBA).

Jefe de Trabajos Prácticos. Dpto de Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- (UADE).
Docente Invitada, “Programa: La Justicia va a la Escuela”. Instituto de Estudios Judiciales de la Suprema Corte de Justicia de la Pcia. de Bs As y Ministerio de Educación de la Pcia. de Buenos Aires.

Leila Lorena Garcia Castelo

Profesora para la enseñanza media y superior en ciencias jurídicas. Abogada.
Técnica en pedagogía y educación social con orientación en derechos humanos.
Ayudante de segunda en Observación y práctica docente y de Residencia Docente del profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA.
Docente del GCBA de nivel medio Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
Responsable de contenidos de Conocer Buenos Aires – Turismo cultural y educativo.

Resumen: La música como la pintura, el arte en todas sus manifestaciones, no solo es una expresión cultural, es *fuentes creadora* de cultura. Las prácticas compartidas en determinada época y sociedad, son recibidas por las nuevas generaciones que deben interpretar, contextualizar, y apreciar su legado.

La música es un universo cercano a la realidad de los jóvenes y funciona como disparador para abordar temáticas sociales, en áreas como derecho, sociología, incluso historia. Para diseñar propuestas donde el alumno tenga un rol protagónico en la creación de contenido y que favorezcan el aprendizaje interactivo debemos “uso didáctico” de los recursos tecnológicos; aprovechando las posibilidades de los entornos digitales (Lanny Arvan, 2009).

Intentamos: **“Ofrecer formas de escolarización, adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes** que están en situaciones de exclusión social y educativa” y se encuentra “...destinada a garantizar el derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes actualmente no contenidos por el sistema educativo” (CFE Nº 103/10-Anexo I). Creemos que **considerar la pluralidad cultural** que conforma nuestra población estudiantil en el Nivel Medio, pensar y proponer estrategias integradas entre diferentes materias que atiendan a sus intereses y ayuden a que las trayectorias escolares sean inclusivas es una forma de concretar el derecho a la educación que deben garantizar las políticas educativas; CFE Nº 84/09 (Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria)

Proponemos **un proyecto inter-área** que genere reflexión sobre letras de canciones en tanto expresiones artísticas y culturales que contienen ideologías, protestas, sentimientos, deseos de autores e intérpretes y de la sociedad en general. Se procura colaborar con las instituciones para sus iniciativas **promuevan la inclusión educativa**; y consoliden el Proyecto Escuela y el mejoramiento de la calidad educativa sobre la base del trabajo sistemático entre profesores de diferentes asignaturas de igual área y/o año escolar.

Palabras clave: Rol docente, escolarización, multi- culturalidad, trayectorias escolares inclusivas, entornos digitales, Proyecto Escuela inter-areal.

La música como la pintura, el arte en todas sus manifestaciones, no solo es una expresión cultural, es *f fuente creadora* de cultura. Las prácticas compartidas en determinada época y sociedad, son recibidas por las nuevas generaciones que deben interpretar, contextualizar, y apreciar su legado. La música es un universo cercano a la realidad de los jóvenes y funciona como una nueva forma de apertura para abordar temáticas sociales, en áreas como derecho, sociología, incluso historia. Necesitamos diseñar propuestas donde el estudiante tenga un rol protagónico en la creación de contenido y que favorezcan el aprendizaje interactivo debemos hacer *uso didáctico* de los recursos tecnológicos; “desafiando las posibilidades de los entornos digitales.”¹

En las II Jornadas de Enseñanza del Derecho dentro del Eje temático ‘Implementación de TIC’s en la enseñanza del derecho’ destacábamos que asistimos a un nuevo cambio de paradigma educativo a partir del desarrollo del aprendizaje ubicuo, que se potencia con la utilización de tecnologías. Recordemos el desafío que nos propone Burbules “...se produce conocimiento en todas partes, y esta producción de conocimiento tiene lugar todo el tiempo. No es solamente estando en la facultad o en el aula, sino en la casa, en el lugar de trabajo, en el café; los estudiantes están aprendiendo de otras maneras y aprendiendo información nueva en muchos sectores, la mayoría de los cuales no tienen conexión con la facultad, con el colegio, con la escuela. Y creo que esto, que yo llamo **“aprendizaje ubicuo”, representa un desafío para las escuelas y los educadores.**”²

Al decir de Cope y Kalantzis implementar una práctica congruente con el aprendizaje ubicuo requiere **“Aprender a reconocer diferencias entre los estudiantes y a usarlas como recurso productivo.** Basta con darle a la gente la oportunidad de ser ellos mismos, para que quede al descubierto la infinita variedad del ser humano en todas sus formas: material (clase, entorno), corporal (edad, raza, sexo y sexualidad, características físicas y mentales) y simbólica (cultura, lengua, género, familia, afinidad, persona). En las escuelas de hoy, estas diferencias están más presentes y son más visibles que nunca. ¿Qué hacemos con esto, cómo lo manejamos? El aprendizaje ubicuo ofrece un buen número de posibilidades. No todos los estudiantes tienen que estar en la misma página; pueden estar en páginas diferentes según sus necesidades. Cualquier aprendiz puede conectar lo general... con las especificaciones particulares que están relacionadas con sus experiencias e intereses vitales.

¹ ANDREOLI, Silvia (2013). “Módulo 1: Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación a distancia: Evolución, contexto histórico y debates actuales”, en Ambientes Personalizados de Aprendizaje (PLE) en educación. 2° ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. “Según Lanny Arvan (2009), los profesores no desafían las posibilidades de los entornos digitales ni estos desafían a los docentes. El estudiante se beneficia únicamente de la distribución electrónica de textos y presentaciones.” Pág.12

² BURBULES, Nicholas “El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas”, Entrevista de Fabián Bosoer, para Clarín, 24/05/2009. Copyright Clarín 2009. Disponible: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>

Todos los aprendices pueden ser creadores de conocimiento y de cultura, y además cada vez que crean algo rehacen el mundo aportando su propia voz, su propia manera de conectar el mundo con sus experiencias propias. Los aprendices pueden también trabajar en grupo, construyendo conocimiento colaborativo, de modo que la fuerza del conocimiento del grupo radique en su capacidad de hacer un uso productivo de las complementariedades que se derivan de sus diferencias. En este contexto, ***los profesores tienen que comprometerse como miembros y co-diseñadores de dichas comunidades cosmopolitas de aprendizaje***, siempre al lado de los aprendices, junto a ellos en sus itinerarios de aprendizaje”³

Para hacernos cargo de este desafío docente, intentamos: ***“Ofrecer formas de escolarización, adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes*** que están en situaciones de exclusión social y educativa” y se encuentra “...destinada a garantizar el derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes actualmente no contenidos por el sistema educativo” (CFE Nº 103/10-Anexo I). Creemos que ***considerar la pluralidad cultural*** que conforma nuestra población estudiantil en el Nivel Secundario, pensar y proponer estrategias integradas entre diferentes materias que atiendan a sus intereses y ayuden a que las ***trayectorias escolares sean inclusivas*** es una forma de concretar el derecho a la educación que deben garantizar las políticas educativas; CFE Nº 84/09 (Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria)

La presencia de las TIC's en el aula reconfiguran la distribución de saberes en la comunidad escolar, desafiándonos a reflexionaremos acerca del papel del docente y de los estudiantes en las prácticas de enseñanza que integran tecnologías. Los autores destacan la ***interactividad o interacción*** como característica fundamental de las tecnologías. Entendida como ***la posibilidad de que emisor y receptor permuten sus respectivos roles e intercambien mensajes...*** puede aludir a la conexión de distintos elementos: medios, estudiantes, información y profesores, que construyen el conocimiento en las situaciones de aprendizaje.

El Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación Universidad de Salamanca realizó un significativo estudio sobre proyectos escolares con implementación de TIC's⁴ y advirtió: “...esta interactividad por sí sola no optimiza aquello sobre lo que opera, ***necesita a su vez de una retroalimentación*** que reajusta, modifica, evalúa y mejora los mensajes y todo el sistema de comunicación.” “Se podrían definir los materiales electrónicos interactivos como aquellos sistemas en los cuales el sujeto puede modificar con sus acciones la respuesta del emisor de información. En este sentido, interactividad se opone a automatismo. Las acciones del receptor (discente), no sólo inducen la respuesta

³ COPE, Bill y KALANTZIS, Mary. “Aprendizaje ubicuo” Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Edited by Bill Cope and Mary Kalantzis. University of Illinois Press, 2009, 264 pp. Trad: Emilio Quintana

⁴ GARCÍA VALCÁRCEL, Ana y Luis GONZÁLEZ RODERO, (2006), “Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC”, Universidad de Salamanca, Segundo Congreso TIC en Educación, Valladolid. Disponible en: http://www.eyg-fere.com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis.pdf (última consulta: febrero de 2013).

del docente virtual sino que además modifican el curso de la situación. **Los entornos interactivos conceden al alumno un cierto grado de control sobre su proceso de aprendizaje.** El grado de autonomía que el sistema deja en manos del usuario es un indicador de su nivel de interactividad”.

La participación activa sobre su propio proceso de aprendizaje por parte del alumno es en sí misma inclusiva de forma tal que expertos y aprendices comparten espacios y experiencias, convergiendo múltiples modos de representación, conceptualización, alfabetización, y construcción de una cultura colaborativa.

A partir de una selección de canciones orientada al eje temático de la clase o conjunto de clases, se propone al alumno o grupo de alumnos identificar el tema central de la canción, los personajes, los conflictos y las posibles soluciones. El sugerir nuevas soluciones ante esos conflictos les permitirá ser protagonistas de su trayectoria educativa y debatir con otros. Todo ello contextualizando histórica y socialmente las temáticas (integración cultural y religiosa; igualdad, no discriminación). Consideramos de suma importancia ofrecer una variedad de canciones que se corresponda con los diferentes enfoques frente a la temática y/o los distintos estilos musicales con los cuáles los jóvenes puedan verse identificados o lograr mayor afinidad. Esta múltiple opción es por sí misma un ejemplo concreto de la multiculturalidad, y del respeto por las afecciones de los otros, integración y no discriminación sobre la que se pretende reflexionar en el aprendizaje.

Proponemos **un proyecto inter-área** que genere reflexión sobre letras de canciones en tanto expresiones artísticas y culturales que contienen ideologías, protestas, sentimientos, deseos de autores e intérpretes y de la sociedad en general. Se procura colaborar con las instituciones para sus iniciativas **promuevan la inclusión educativa**; y consoliden el Proyecto Escuela y el mejoramiento de la calidad educativa sobre la base del trabajo sistemático entre profesores de diferentes asignaturas de igual área y/o año escolar.

Si se extiende el análisis hacia el estudio del género musical de la canción, la búsqueda de información sobre el autor y/o el intérprete, la época en que fue escrita; o el sentido de la letra, las actividades futuras permiten coordinar con el derecho con el área de arte/música, prácticas del lenguaje e incluso historia; confiriendo a la propuesta un marco inter-areal que confiera al proyecto una visión institucional. Desarrollar un **proyecto “teletemático”** (aquellos que utilizan la comunicación entre ordenadores a distancia, por tanto, la posibilidad de que personas situadas en diferentes contextos sociales puedan intercambiar información) por parte de la institución educativa permitirá integrar el trabajo inter-areal mediante el **uso pedagógico** (integral y no instrumental) **de las tecnologías en el proceso de enseñanza**; aprovechando las posibilidades de los entornos digitales.

“Considerar las TIC como instrumentos mediadores de los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje. (...) lo que se persigue mediante su incorporación a la educación escolar

es aprovechar la potencialidad de estas tecnologías para **impulsar nuevas formas de aprender y enseñar**. No se trata ya de utilizar las TIC para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TIC.”⁵

Una característica común de los proyectos educativos telemáticos es la defensa del **aprendizaje colaborativo y constructivista**. El aprendizaje colaborativo en grupo se basa, entre otros, en los siguientes supuestos: a) las personas aprenden mejor mediante la experimentación activa y la discusión reflexiva en grupo que trabajando aislados, b) el profesor no es el depositario de todos los conocimientos pertinentes, su función es la de promotor de actividades de aprendizaje, c) el conocimiento es un constructor social y el proceso educativo es una forma de interacción social en un entorno rico en información y en oportunidades de cooperación entre iguales. d) Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de aprender permanentemente, se deben potenciar las destrezas meta-cognitivas, como aprender a aprender y a resolver problemas trabajando en grupo.”⁶

Otro de los cambios propuestos por Cope y Kalantzis para desarrollar aprendizaje ubicuo es precisamente **“Construir culturas de conocimiento colaborativo”**⁷ Para hacer realidad esa colaboración es preciso pensar en otro escenario educativo, que sea interactivo (docente-estudiante y docente-docente, confluyendo profesores de distintas materias) rescatando el potencial de las tecnologías que para crear, favorecer o enriquecer contextos interpersonales de aprendizaje.

A modo de cierre, creemos que: a) la música puede ser un excelente mediador que colabore en la construcción de esa cultura de conocimiento colaborativa; b) los docentes somos mediadores en esta construcción, en este tiempo y en esta coyuntura donde las Tic’s y el acceso al conocimiento han modificado las estructuras tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. c) la enseñanza del derecho en el nivel secundario está orientada fundamentalmente a la construcción de la ciudadanía y no es posible seguir pensando su abordaje con las mismas herramientas pedagógicas, ni desde la fragmentación áreal. d) las diferentes áreas de conocimiento, que configuran las asignaturas curriculares, ya no pueden pensarse de forma aislada. De allí la necesidad de interpelar aquello que naturalizamos de nuestra práctica docente, y la importancia de proponernos nuevos abordajes didácticos multidisciplinares cuando la realidad se nos impone de manera inversa, y con más fuerza si hablamos de la enseñanza del derecho.

⁵ COLL, César (2009), “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, en CARNEIRO, Roberto, Juan Carlos TOSCANO y Tamara DÍAZ (coords.), Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, Madrid, OEI.

⁶ GARCÍA VALCÁRCEL, Ana y Luis GONZÁLEZ RODERO, (2006), obra citada en nota 5.

⁷ COPE, Bill y KALANTZIS, Mary. (2009) obra citada en nota 4.

Derecho y Lengua: interdisciplinariedad y formación ciudadana

Roald César Devetac

Especialista en Educación (UdeSA), Abogado (UNL), Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas y Sociales (UNER). Profesor Adjunto Interino de Didáctica General y Jefe de Trabajos Prácticos Regular de Observación y Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. Vicerrector del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE-UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Liliana María Pazo

Profesora, Licenciada y Doctora en Letras (USAL). Profesora interina en el ISP “Dr. J. V. González” en *Introducción a los Estudios del Lenguaje y Elementos de Semiología* y en *Expresión oral y escrita II*. Profesora titular y jefa de Departamento en el ILSE (UBA) y profesora titular de *Lingüística y Oralidad y Escritura Académica* en el Instituto del Profesorado “Sagrado Corazón”. Como Investigadora Formada (UBA) participa del Proyecto UBACyT sobre Léxico, Gramática y Texto (2008-2014) coordinado por Mabel Giammateo e Hilda Albano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Resumen: Toda la enseñanza está atravesada por la necesidad de adquirir un manejo comunicacional del lenguaje. Este enfoque pone al alumno en un rol activo y participativo que permite implementar con éxito actividades interdisciplinarias.

En esta oportunidad, el objetivo es proponer un trabajo interdisciplinario entre Derecho y Lengua y Literatura, que permita poner en práctica cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, leer, hablar y escribir (Cassany: 1998). Estas destrezas atravesadas por la trama argumentativa, eje de la oralidad y escritura académica, ponen en funcionamiento una batería de posibilidades de integrar y contextualizar contenidos de diferentes áreas del saber (en nuestro caso con el derecho).

Esta propuesta consiste en trabajar **la escucha** a través de la observación de una película, **la lectura** con el análisis del material teórico referido a un tema de las ciencias jurídicas, **el habla** con la puesta en práctica del Debate Académico, y por último **la escritura** con la redacción de ensayos.

En primer lugar, la película funciona como un disparador para despertar el interés por el tema teórico que se busca abordar. En segundo lugar, los alumnos se internalizan en la técnica del debate reglamentado y a partir de una moción determinada se arma un debate académico. Finalmente, después de una jornada de debate y mesa redonda con especialistas que presenten ideas opuestas sobre el tema jurídico tratado, los alumnos escribirán un ensayo a partir de las hipótesis sugeridas por los docentes.

Buscamos que este trabajo interdisciplinario permita: relacionar saberes y competencias, desarrollar estrategias, abordar las cuatro habilidades lingüísticas esenciales y ejercitar la trama argumentativa. Todo ello en un marco que propicie la actitud crítica, el valor del conocimiento y la formación ciudadana.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho – Interdisciplinariedad – Lengua y Literatura – Argumentación – Formación Ciudadana.

El presente trabajo se propone, en forma sucinta reflexionar sobre posibles “intersecciones” entre el Derecho y la Lengua en los procesos de enseñanza del derecho y/o de la formación ciudadana en los niveles medio y superior y realizar una propuesta de trabajo que de cuenta de una construcción metodológica con distintas estrategias en las que se pongan en juego las competencias lingüísticas.

En primera instancia, entendemos que cuando se propone el término “intersección” entre el derecho y otras disciplinas, en rasgos generales, nos estamos refiriendo a la interdisciplinariedad entre dos campos del conocimiento. Relación que en esta situación particular se puede producir desde lo estrictamente conceptual de las dos disciplinas o desde lo procedimental (en este caso es de significativa relevancia porque se trata de la lengua, el principal instrumento de comunicación) y también desde lo actitudinal o valorativo ya que entendemos que un buen manejo de la lengua, en sus principales competencias, favorecerá la formación de un ciudadano pleno.

No podemos dejar de mencionar las relaciones que podríamos establecer, en cualquiera de los niveles de enseñanza, entre la Literatura y el Derecho. Distintos textos de la literatura universal, algunos de ellos contemplados dentro de los cánones escolares, se basan en temáticas relacionadas con el derecho, la justicia o cuestiones jurídicas en sentido amplio. Siempre teniendo en cuenta las dificultades organizacionales propias de cada institución, es aconsejable un trabajo conjunto entre los profesores de las áreas de ciencias jurídicas y sociales y lengua y literatura. Muchos son los textos que podemos mencionar, sólo damos cuenta de algunos de los que hemos trabajado en nuestra práctica cotidiana: *La búsqueda del derecho* de Bertolt Brecht, *Los justos* y *El extranjero* de Albert Camus, *El proceso* y “Ante la ley” de Franz Kafka, *La cena* de Herman Koch, *El adversario* de Emmanuel Carrère y *El lector* de Bernhard Schlink entre otros.

Siguiendo a Bruner, podemos fundamentar la relación natural que existe entre derecho y literatura: *La literatura, que saca provecho de la apariencia de la realidad, mira lo posible, lo figurativo. El derecho mira lo efectivo, lo literal, la memoria del pasado. La literatura rebasa en lo fantástico; el derecho, en la banalidad de lo habitual; pero son caras de una misma moneda, y cada quien está secretamente convencido de ello (...) La dialéctica narrativa de una cultura se expresa antes que nada en las obras de fantasía de los escritores y dramaturgos, y es virtualmente imposible prever, cuándo y de qué modo terminará por encontrar expresión en el corpus juris de la cultura, ya sea en la época tempestuosa de Justiniano o en la nuestra. Pero de una cosa podemos estar seguros: siempre fue importante que los alegatos judiciales y las narraciones provenientes de la literatura tengan en común el medium de la narrativa,* (p. 88-89)

Además, podemos señalar que la interdependencia entre ambos campos disciplinares y esencialmente, pero no solo, en la enseñanza en el nivel superior lo podemos encontrar no solo en el área literaria sino también en el campo lingüístico. A continuación, y con un criterio meramente enumerativo, citamos algunos ejemplos del trabajo con aspectos lingüísticos y semánticos propios de los textos del área jurídica (con ampliación a las ciencias sociales): análisis de las formas lingüísticas presentes en los textos y escritos jurídicos (ley, decreto, demanda, sentencia y escritura), preocupación por las cuestiones terminológicas (

no es lo mismo robo que hurto) y reflexión crítica sobre las construcciones de sentido relacionadas al área del derecho.

Por otro lado, los procesos de enseñanza y de aprendizaje también se relacionan directamente con la lengua, porque son procesos de comunicación y como tal presentan dos momentos, el de la comprensión (escucha – lectura) y el de la producción (habla – escritura). La comunicación como lo señala la Teoría de la Enunciación (Kerbrat Orecchioni: 1983) sólo se completa cuando el alocutario – alumno produce un nuevo mensaje a partir de lo que ha comprendido. Además, la comprensión y la producción no abarcan sólo el aspecto conceptual de las disciplinas señaladas. Sino también lo procedimental ya que la lengua es el elemento que transforma al individuo en persona y al grupo en sociedad (Halliday: 1998). Por lo tanto, el manejo normativo y coherente de la competencia lingüística es el eje transversal que atraviesa todas las áreas del saber y del hacer del hombre.

Al señalar los dos momentos de la enseñanza y del aprendizaje (comprensión-producción) hemos marcado un enfoque comunicativo y nos hemos referido a cuatro habilidades lingüísticas esenciales: escuchar, hablar, leer y escribir (Cassany: 1998).

Ahora bien, queremos presentar una propuesta de trabajo concreta (que la entendemos como una construcción metodológica por la variedad de estrategias y recursos utilizados) que ponga en funcionamiento estas habilidades, pero atravesadas por la trama argumentativa, eje de la oralidad y de la escritura académica. De esta forma, se pondrá en funcionamiento una batería de posibilidades de integrar y contextualizar contenidos de diferentes áreas del saber y del ser.

La misma se diseña para ser aplicada en asignaturas relacionadas con el área de ciencias jurídicas en los últimos años de la escuela secundaria (Ej. Instrucción Cívica en 4° ó 5° de la CABA ó en Política y Ciudadanía en 5° de Provincia de Buenos Aires).

La actividad particular que se presenta tiene dos etapas: la primera desarrolla la comprensión y la segunda la producción.

Por un lado, en primer lugar, se presenta la película “Doce hombres en pugna” (“12 angry men”) de Sidney Lumet (1957). Tras escuchar los testimonios y valorar las pruebas presentadas, un jurado popular compuesto por doce hombres tiene que decidir, por unanimidad, si absuelve o condena a muerte a un joven acusado de haber matado a su padre. Al principio, once están completamente convencidos de su culpabilidad y se inclinan por la condena, pero el que discrepa empieza a plantear dudas razonables que, poco a poco, van resquebrajando la inicial seguridad de los demás.

Después de ver la película, se lleva a cabo una mesa redonda formada por especialistas del derecho que traten, desde dos posturas antagónicas, el tema “juicio por jurado”. Por otro lado, en forma simultánea, los alumnos realizarán una lectura de material teórico, seleccionado por los docentes, referido a “juicio por jurado” (Constitución Nacional, Ley 9182 Provincia de Córdoba, artículos periodísticos, fragmentos de textos académicos especialmente seleccionados) y al Debate Académico (Balsa: 2007).

Una vez concluida la primera etapa y lograda la comprensión (escucha-lectura), se comenzará a trabajar la producción. Remitiéndonos a la Teoría de la Enunciación, afirmamos que un contenido se completa cuando a partir de la comprensión se puede realizar una producción personal. Por eso, la segunda etapa focaliza la atención en la apropiación de saberes que el alumno va a exteriorizar después de la escucha y de la lectura para desarrollar argumentaciones críticas tanto en la oralidad, a través del debate académico, como en la escritura, con el armado del ensayo.

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas (Cassany: 2011, 88) Es importante integrar estas habilidades lingüísticas receptivas y productivas, ya que no funcionan corrientemente aisladas sino integradas entre sí de múltiples maneras. Así, sobre un mismo tema se pueden desplegar todas las habilidades y producir textos diferentes. Primero, se ve y se escucha una película, luego, se escucha a especialistas referirse al mismo tema, pero ya no con lenguaje artístico sino a través del discurso académico. A la par, se lee información perteneciente al discurso académico y al discurso social referida al mismo tema. Por último, para integrar todos los saberes se desarrolla el habla y la escritura. Primero, a partir de un Debate reglamentado, que no sólo permite demostrar los conocimientos adquiridos sino que incentiva la formación ciudadana a partir de la escucha y el respeto por las ideas del otro, y en segundo término, con la escritura de un ensayo crítico.

Además, un tema central, transformado en una de las asignaturas pendientes de la educación media y muy demandado por la universidad, es la argumentación. La argumentación consiste en la exposición de razones en una situación comunicativa con el propósito de demostrar algo y de justificar actos, creencias, actitudes y valores. El fin de una argumentación es producir o acrecentar la adhesión de los receptores a la tesis que se presenta. La tesis es la idea que se sostiene, que debe ser formulada claramente y ha de estar en una posición preponderante.

Creemos que el Debate Académico y el ensayo consecutivo permiten integrar las cuatro habilidades lingüísticas mencionadas: se lee para informarse, se escucha a los otros oradores, se habla y se escribe. Todo ello poniendo en práctica la trama argumentativa oral y escrita, rescatando e integrando saberes previos, construyendo saberes nuevos y desarrollando la formación ciudadana en valores de respeto y apertura.

El Debate Académico permite exponer razones en una situación comunicativa con el propósito de demostrar algo, es decir argumentar para justificar actos, creencias, actitudes y valores. En él participan: los oradores de ambos equipos, un moderador, un cronometrista y los jueces. El grupo que defiende la moción es llamado Gobierno y quien se opone, Oposición. Los oradores desarrollan dos tipos de discursos: sustantivos y de réplica. Los discursos sustantivos se basan en un número de argumentos que va de tres a cinco, cada uno de los cuales aporta una razón para aceptar o rechazar la moción. El discurso de réplica es el último discurso de cada equipo. En esta etapa, los oradores no pueden introducir argumentos nuevos, se limitan a cuestionar los argumentos de sus rivales, a resaltar los puntos más fuertes de sus oradores y a

defenderse. El debate puede ser con interpelación, en este caso se permite interpelar a los oradores mientras se encuentran en uso de la palabra, pero solo transcurrido el primer minuto de cada discurso sustantivo. Por eso, el cronometrista, con un aplauso, indica que ha pasado el primer minuto. El número de los jueces debe ser impar y ellos son quienes evalúan a los oradores con formularios previstos. Para ello, tienen en cuenta: el estilo, el contenido, las estrategias argumentativas, los puntos de interpelación, las falacias y el respeto de las normas actitudinales.

En lo que refiere al contenido del campo jurídico elegido “juicio por jurado” el mismo puede ser considerado una excusa conceptual con la finalidad de la construcción metodológica para el trabajo conjunto de ambos campos disciplinares, con la variedad de estrategias y recursos señalados (de cualquier manera corresponde a un contenido propio del Poder Judicial). Si bien esta institución está contemplada en el artículo 118 de la CN, al día de hoy sólo ha sido regulada en la provincia de Córdoba con aplicación efectiva, es interesante su tratamiento no sólo por su valor estrictamente jurídico (desde su concepción y procedimientos) sino también por los posicionamientos éticos que los estudiantes pueden asumir en relación al tema. Intentamos sugerir algunas propuestas para el tema: en la información proporcionada a los estudiantes y/o en la mesa redonda los especialistas podrían poner en juego dos casos con sentencias diferentes ante hechos similares, uno resuelto por tribunales ordinarios en la Provincia de Jujuy (Caso Tejerina) y otro resuelto por un jurado popular en la Provincia de Córdoba (Caso Díaz). El ensayo podría versar sobre ventajas y desventajas del juicio por jurado. También se podría incluir, ampliando la interdisciplinariedad, en la instancia de la mesa redonda de especialistas, la presencia de profesores de filosofía que puedan aportar sobre la dimensión ética del tema.

Queremos dejar planteado que el contenido de orden jurídico puede ser elegido según necesidades de orden curricular y se deberán realizar las adecuaciones necesarias en las estrategias y recursos dependiendo del nivel de enseñanza en la que se pueda aplicar esta construcción metodológica. Por ejemplo, con algunas variantes (sin película) hemos diseñado y desarrollado una propuesta similar frente a la nueva legislación correspondiente a la posibilidad de votar a los 16 años.

Finalmente, deseamos remarcar la importancia que asignamos en esta propuesta a la formación ciudadana de los estudiantes, entendiendo por formación ciudadana, en cualquiera de los niveles de enseñanza, una idea más amplia que la formación jurídica

Sostenemos que promover la escucha y la lectura en los estudiantes en sus procesos de aprendizajes les brinda herramientas para una mejor comprensión de la realidad social general (incluimos cuestiones de diversa índole: política, económica, cultural, etc.).

Rescatamos muy especialmente la habilidad/competencia de la escucha, tan descuidada por no decir prácticamente inexistente en nuestras relaciones cotidianas y ciudadanas; esto implica valorar la existencia del otro, el respeto por el otro, la opinión del otro, la posibilidad de acordar o de disentir con el otro

Asimismo, entendemos que favorecer una mejor expresión oral y escrita de los estudiantes les facilitará una mejor comunicación en los procesos de construcción ciudadana en los distintos ámbitos y de inserción en su calidad de ciudadanos.

Bibliografía:

- Arnoux, Elvira y otros (2000) Talleres de Lectura y Escritura. Textos y actividades. Buenos Aires: Eudeba.
- Balsa, Federico (2007) Técnicas de Debate en la escuela. Cómo enseñarlas. Buenos Aires: Troquel.
- Bruner, Jerome (2003) La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, Daniel (1999) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Gloria (2011) Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.
- Constitución Nacional.
- Estrada, José Luis (2011) en Chierichetti, L. y Garofalo, G. (2010). Lengua y Derecho: líneas de investigación interdisciplinaria. Berna: Peter Lang.
- Halliday, M.A.K. (1998) El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado. Colombia: Fondo de Cultura.
- Kerbrat Orecchioni, Catherine (1983) La Enunciación. Buenos Aires: Hachette
- Ley 9182. Provincia de Córdoba.

El Derecho a la vivienda y la interdisciplina

María Alejandra Lorenzo

Profesora Ayudante de Privado I (Civil I) y Privado VI (Sucesiones,), Curso Opcional de Vivienda Grado 2, Investigadora de la de la Facultad de Derecho UDELAR, Montevideo , Uruguay .

Resumen: Como miembro de la Red de Asentamientos Humanos, Habitat y Vivienda (REHAVI), espacio académico de la Universidad de la República y en nuestra calidad de Investigador, la temática de la vivienda nos interpela día a día.

La literatura constituye un dispositivo válido para la reflexión (Anijovich; 2009: 145)

En este trabajo, tomamos como punto de partida, la obra de Florencio Sánchez; “El desalojo”; para pensar y analizar las vinculaciones entre el Derecho, particularmente, el derecho humano a la vivienda y sus intersecciones con otras disciplinas.

Couture, recurre a una metáfora , asimilando las normas del derecho que nos rodean con una “ cárcel de aire “ , en la que los juristas que permanecen en el campo técnico , “ el “jurista que sólo sabe derecho , ni siquiera sabe derecho “

Asimismo nos gustaría compartir avances de una investigación, “Familia Multinuclear, y sus relaciones Interpersonales, que tenemos a nuestro cargo en la que abordamos, cuestiones relativas a la familia, vivienda, soluciones habitacionales y la interdisciplinariedad.

Palabras claves: Derecho - Vivienda - Literatura – Interdisciplina

Introducción

Como miembro de la Red de Asentamientos Humanos, Habitat y Vivienda (REHAVI), espacio académico de la Universidad de la República y en nuestra calidad de Investigador, la temática de la vivienda nos interpela día a día. La literatura constituye un dispositivo válido para la reflexión (Anijovich; 2009: 145).

En este trabajo, tomamos como punto de partida, la obra de Florencio Sánchez; “El desalojo”; para pensar y analizar las vinculaciones entre el Derecho, particularmente, el derecho humano a la vivienda y sus intersecciones con otras disciplinas.

Couture , recurre a una metáfora , asimilando las normas del derecho que nos rodean con una “ cárcel de aire “ , en la que los juristas que permanecen en el campo técnico , “ el “jurista que sólo sabe derecho , ni siquiera sabe derecho “

Asimismo nos gustaría compartir avances de una investigación, “Familia Multinuclear, y sus relaciones Interpersonales, que tenemos a nuestro cargo en la que abordamos, cuestiones relativas a la familia, vivienda, soluciones habitacionales y la interdisciplinariedad

Derecho y otras disciplinas

Derecho (a la vivienda)-y lingüística :Vinculaciones

La Lingüística, como ciencia, surge en tiempos modernos con Ferdinand de Saussure y es la disciplina que estudia todos los lenguajes naturales. Las normas se expresan en lenguaje, en tanto la literatura, es el arte de expresar las ideas y los pensamientos por medio de la palabra. Ambos términos, derecho y literatura son ambiguos, es decir hay imprecisión en su significado. El derecho puede interpretarse como actividad u arte, como ciencia o como objeto de conocimiento, “el derecho a la vivienda “

La etimología del término literatura también es equívoca, puede referirse al conjunto de reglas; al igual que el derecho o conjunto de textos (de historia , filosofía , jurídicos), que una sociedad quiere conservar .

Derecho a la vivienda - Literatura y Formación docente.

La institución, encomienda a los docentes, la tarea de atender una asignatura, un área de conocimiento que puede desarrollarse en uno o varios grupos de alumnos.

Es así, que llegamos a desempeñar la docencia, con mucho conocimiento de nuestra asignatura, pero, por lo general con, con escasa o nula formación didáctica.

La didáctica es la disciplina, que nos permitiría orientar el proceso de aprendizaje, del que el profesor asume el rol de coordinador.

La enseñanza, en tanto, es una acción que requiere programación y gestión de una propuesta educativa, propuesta que se integra no solo de contenido, sino también y fundamentalmente de objetivos, estrategias y evaluación.

Si nos detuviéramos a pensar cuál es nuestro papel, en dicho proceso, que queremos hacer, para que lo hagamos, e identificar los intereses del grupo, facilitaríamos el aprendizaje o bien reconoceríamos aquellos factores que limitan o entorpecen el mismo.

El pizarrón y el libro son los recursos más utilizados por los docentes del derecho para orientar el proceso de aprendizaje – enseñanza.

Sin embargo, existen otros recursos a los que podríamos recurrir para trabajar contenidos curriculares con abordajes metodológicos o encuadres innovadores. La literatura constituye un dispositivo válido para la reflexión (Anijovich; 2009: 145)

Como miembro de la Red de Asentamientos Humanos, Habitat y Vivienda (REHAVI), espacio académico de la Universidad de la República y en nuestra calidad de Investigador, la temática de la vivienda nos interpela día a día.

En este trabajo, tomamos como punto de partida, la obra de Florencio Sánchez; “El desalojo”; para pensar y analizar las vinculaciones entre el Derecho, particularmente, el derecho humano a la vivienda y sus intersecciones con otras disciplinas.

La obra relata la historia de una mujer, Indalecia y su familia, que es desalojada de la pieza del conventillo en la que habitan, por no poder hacer frente a sus obligaciones como arrendataria

Recientes investigaciones sobre la formación docente en la facultad de derecho (Grille, Bernasconi, 2010:17:20) , revelan que los tres órdenes, docentes, estudiantes y egresados- que conforman el gobierno de la Universidad , reclaman mayor conexión de los cursos con la práctica : y expresan “ los estudiantes no tenemos herramientas necesarias para comprender cómo llevar a la práctica lo aprendido teóricamente y eso hace difícil luego aplicarlo ...” “se imparten tardíamente en la carrera (5ºaño) ...”

¿Cuáles son a nuestro entender los beneficios de la literatura en la Formación docente?

El intercambio de experiencias, el debate, la reflexión sobre temática vivienda, Implica mayores desafíos para los docentes, que deben seleccionar obras; pensar consignas de trabajo, planificar cómo puede implementar la obra en un espacio que promueva el intercambio, y la reflexión que mencionamos.

No empero , creemos , permitiría vincular los conocimientos teóricos de una asignatura – por ejemplo Derecho a la vivienda , curso opcional de la carrera de abogacía que comenzó a realizarse y está a cargo de docentes de la Rehavi .- con la práctica y conocer así las diferentes soluciones que adopta la población a sus problemas habitacionales .

Couture , recurre a una metáfora , asimilando las normas del derecho que nos rodean con una “ cárcel de aire “ , en la que los juristas que permanecen en el campo técnico , no saben derecho “ el “jurista que sólo sabe derecho , ni siquiera sabe derecho “ .

Analizar y pensar el Derecho a la vivienda con una mirada multidisciplinaria, como la mencionada, promovería la construcción de conocimiento multidisciplinario y acercar al docente novato, como al que hace años está en la institución, a la interdisciplinar.

Derecho a la vivienda y antropología

Los “conventillos, fueron las primeras soluciones habitacionales, para sectores de población de bajos ingresos y responden a una necesidad que surge de los sectores desplazados (negros libertos, trabajadores rurales desplazados e inmigrantes pobres), que arrendaban piezas para alquilar con servicios generales (cocinas y baños) de uso colectivo.

Nos preguntamos ¿es ese el modelo de vivienda que querían, nuestros abuelos?, ¿y nosotros, qué tipo de vivienda aspiramos o tenemos?

Hablar de Derecho a la vivienda , es hablar de un derecho más amplio que no se limita a un techo , es derecho a ser parte de una sociedad , es tener derecho a la ciudad , (Muxi, 2009:39), la ciudad entendida como ámbito de relaciones y grupos “

La antropología, como ciencia especializada en comportamientos humanos, toma a la vivienda, el barrio y a la ciudad como objeto antropológico a investigar. (Romero; 2011:17)

Otros autores plantean, la existencia de una tensión entre el modelo de ciudad perseguido

Por los habitantes y otro el instituciones públicas o gobernantes. En el primero se atiende a la defensa del barrio, en tanto el segundo, se asocia con políticas urbanistas expansionistas.

Es así que reformulo, la interrogante: ¿es esa la ciudad que querían? ¿Qué ciudad, queremos nosotros?

Compartiendo experiencias.....

Asimismo nos gustaría compartir avances de una investigación, “Familia Multinuclear, y sus relaciones Interpersonales, que tenemos a nuestro cargo en la que abordamos, cuestiones relativas a la familia, vivienda, soluciones habitacionales y la interdisciplinariedad

Toda investigación parte de un interés o inquietud basado en una observación o en una serie de observaciones directas o indirectas.

Nuestra participación, como integrante de la REHAVI; en un proyecto interdisciplinario, denominado “Producción familiar, intergeneracional e informal de vivienda e informal de vivienda, dio como resultado la construcción, varias unidades de vivienda en un lote perteneciente a la casa primigenia (paterna u otro), sin asistencia técnica ni financiera, configurando un uso compartido por **varios hogares⁸, en un mismo predio** Se constató la aparición frecuente de un tipo de familia, que no se ajustaba a las características de la tradicional. A las que denominamos familias multinucleares- las mismas ofrecían pluralidad de soluciones a su problemática de vivienda y variabilidad en cuanto a las estructuras familiares

La familia multinuclear, aparece en este sentido como una estrategia de reinención.

El objeto de este estudio lo constituye la familia multinuclear y sus relaciones interpersonales.

La estrategia metodológica pretende ser interdisciplinaria, pues un fenómeno no puede ser considerado, ni abordado desde una sola disciplina.

Los conflictos que pudimos investigar en este “modelo de vida”, se relacionan con la temática de vivienda y vecindad.

Otra fuente de disputa lo constituye el arrendamiento como forma de obtener ingresos adicionales, solución que no siempre es compartida por todos los integrantes de la familia, a la que se suma la problemática arrendatario – arrendador, entre los posibles derechos sobre el bien. Al decir de Morin **“Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido de la solidaridad. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad”⁹.**

⁸ Objeto de investigación realizada por la REHAVI, en Proyecto presentado a CSIC.

⁹ Edgar Morin⁹ en “ El paradigma de la complejidad”, en “ De Culture signes critiques, Presses de l’ Université de Québec, 1988. página 100

El Cine como puente en la enseñanza del Derecho

Luciana Aguirre

Abogada – Profesora en Ciencias Jurídicas (UBA) – J.T.P (interina) cátedra de Derechos Humanos y Garantías – Dr. Raúl Vinuesa.

Resumen: La enseñanza del derecho tradicionalmente se ha presentado en un formato de clase magistral expositiva, donde el docente dice y los alumnos toman nota. Esta enseñanza está basada en un modelo centrado en el docente, que es el portador de respuestas a preguntas no formuladas por el alumno. Estas respuestas elegidas anticipadamente por el docente son enseñadas como verdades reveladas, dejando poco resquicio para el pensamiento crítico y reflexivo.

Este trabajo se propone acercar como una intersección interesante la enseñanza del derecho a través de un recurso movilizador como el cine. Pensar y develar el rol que ocupa el arte y en especial el cine en la enseñanza del derecho.

La idea es Romper con esquemas anquilosados y proponer como parte de un gran desafío, la utilización de un recurso muy rico donde se complejizan las miradas sobre un mismo tema, incursionando en modos alternativos de arribar al resultado deseado, que no es otro que formar profesionales del derecho pensantes y críticos.

Tomando palabras de Paulo Freire, “Si no tenemos nada que proponer o simplemente rechazamos la idea de proponer algo, no tenemos necesidad de hacerlo en la práctica educativa”, es decir el rol de educador nos invita a no negarnos a proponer, y tampoco a rechazar la discusión sobre lo que propone el educando.

El cine puede ser un vehículo de ida y vuelta que acerque en forma dialógica la enseñanza del derecho e invite a la reflexión.

Palabras claves: Derecho – enseñanza – Arte – Cine

1. Introducción.

Para comenzar intentare aproximar algunas definiciones que pueden introducirnos en el tema de este trabajo.

El arte (del latín *ars*) es un concepto que contiene a todas las creaciones realizadas por el ser humano para expresar una visión sensible acerca del mundo, ya sea real o imaginaria. Estas creaciones pueden traducirse en recursos plásticos, lingüísticos o sonoros, es así que el arte permite expresar ideas, emociones, percepciones y sensaciones.

En la Grecia antigua, el arte se clasificaba en seis disciplinas: arquitectura, danza, escultura, música, pintura y poesía. Luego en la modernidad se suman el cine, llamado el séptimo arte, y diversas disciplinas modernas como fotografía, historieta, video juegos, televisión donde algunas en ocasiones suelen contener expresiones artísticas.

El cine, a pesar de estar al alcance nuestro, no es muy frecuentemente utilizado en la enseñanza del derecho, sin ánimo de generalizar, pero no desconociendo la realidad que acontece en las aulas, habitualmente los docentes de derecho recurren y repiten la consabida clase magistral.

Esta reiteración en el recurso didáctico, obedece a diferentes motivos, algunos docentes lo consideran el único y más eficaz para la enseñanza del derecho, quizás por no conocer otros mejores. Otros por falta de tiempo en la innovación de los métodos prefieren no cambiar sus estrategias de enseñanza, y también existe porque no decirlo, miedo al cambio. Pero hay que ser justos, y la utilización de determinados recursos, suele estar ligado con la disponibilidad de los mismos. Muchas veces ocurre que hay impedimentos de tipo material para implementar esos recursos, ahí es donde se juega un poco las intenciones y la creatividad para que puedan superarse esas barreras y permitir el uso de los mismos. Planteados estos esquemas ahora conviene discernir en relación al objeto de este trabajo, que es la mejor manera ubicar estas intersecciones entre la enseñanza del derecho y el arte, y más precisamente el cine.

2. Intersecciones entre Derecho, Enseñanza y Cine.

No hay nada más alentador para la calidad del pensamiento que el aprendizaje de perspectivas diferentes para el estudio de un mismo fenómeno. Descubrir distintas miradas, explicaciones y razones en torno a un mismo suceso que justifiquen puntos de vistas opuestos y que ayuden a entender la complejidad de los hechos.

En cualquier nivel de enseñanza, y en todas las disciplinas lo más importante es que el aprendizaje no se reduzca a la adquisición y acumulación de datos simplemente. Resulta más interesante alcanzar la comprensión y desarrollar la capacidad en los estudiantes de pensar y conocer con más profundidad de análisis una disciplina, es decir desarrollar un nivel cognitivo crítico reflexivo.

En esa búsqueda de alcanzar este tipo de nivel cognitivo muchas son las fuentes que pueden utilizarse a la hora de favorecer esa reflexión. La enseñanza del derecho a través del cine es sin duda, favorecer ese desarrollo cognitivo e irrumpir aquellas prácticas habituales que integran las clásicas propuestas curriculares de nuestra disciplina.

Como dice Edith Litwin: *“Una visión amplia y compleja del conocimiento reconoce sus aspectos emocionales y afectivos, a la vez intenta evitar una distinción dicotómica entre cognición y afecto, generando una nueva concepción de mente y reconociendo el lugar que en el conocimiento juegan todos los sentidos”*¹⁰ El cine promueve esos aspectos emotivos, apelando a la sensibilidad del espectador y por tanto enraizándose en otros anclajes quizás más profundos.

El cine como expresión artística por su complejidad, diversidad y popularidad, tiene la particular nota de contener a múltiples disciplinas artísticas. Ese conjunto de disciplinas artísticas, puestas a disposición del arte cinematográfico, se convierten en un poderoso medio de comunicación. Volviendo a Litwin *“En la*

¹⁰ Edith Litwin – El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2012. Pág.56.

medida que el cine es un medio de comunicación en el que se transmite un mensaje podemos reconocerlo privilegiadamente como medio potente para la enseñanza”¹¹

Es aquí donde se devela el poder que posee el cine como instrumento del pensamiento y de las emociones, y ya no se trata de un simple recurso didáctico. En manos del docente, el cine puede convertirse en un PUENTE efectivo para hacer pensar y sentir, consolidar conocimientos, formar actitudes y estimular el sentido crítico.

3. Tácticas en el diseño del uso de la estrategia innovadora.

El cine como recurso didáctico logra implicar al estudiante en el aprendizaje utilizando procedimientos no habituales. La ventaja es que posiciona al estudiante, ya no como un sujeto pasivo de recepción de imágenes y sonido, sino un procesador de la información facilitada. Cuando se utiliza una película para la enseñanza de un tema jurídico, se producen una alquimia de conocimientos vinculados con distintas áreas del conocimiento. Esto hace que se diversifiquen las miradas de los estudiantes, en un tiempo más corto que adquiriéndolo en forma fragmentada o separada. Hay un aprendizaje en forma más procedimental y no desde una lógica con racionalidad técnica o fragmentada como la enseñanza tradicional.

Un tema abordado desde el cine, puede funcionar como un eficaz disparador para el estudio del mismo, complementando exitosamente a los libros de texto y haciendo que estos no sean la única fuente de información. La gama del uso del cine en la enseñanza del derecho es infinita, pero implica un compromiso mayor por parte del docente. Existen una serie de pasos a tener en cuenta por el docente a la hora de diseñar el uso del mismo, a saber: elegir previamente con atención el material, evaluar cuál es el aporte que este hace al contenido a enseñar, tener en claro que objetivos son los que quiere lograr a través de ese recurso, y saber cuáles son los propósitos que espera llevar a adelante como docente para que esos objetivos se cumplan.

Todas esas reflexiones del docente, harán posible afianzar correctamente el cine como facilitador del aprendizaje. En síntesis, el uso del cine requiere de un docente reflexivo, con objetivos y propósitos claros, responsable en la elección del material, su oportunidad y consecuencias, sino corre el riesgo de convertir este recurso en un mero entretenimiento o en algo distinto a un acto pedagógico.

4. Aplicación concreta de cine en la enseñanza del derecho.

No es posible añadir a este trabajo una lista completa de películas que demuestren la aplicación del mismo en la enseñanza del derecho, simplemente con un mero carácter enunciativo expongo tres ejemplos concretos de películas aplicables para la enseñanza del derecho.

Ejemplo 1: Doce Hombres en pugna (Sidney Lumet Estados Unidos 1957). Película clásica sobre un jurado que debe dictar en forma unánime un veredicto sobre un juicio por homicidio. A través de temas como los

¹¹ *Ibíd.* Pág.129.

prejuicios personales, los sesgos, los juicios fáciles, las diferencias culturales, y como afectan estas situaciones la capacidad para la toma de decisiones y conducir a un potencial error en la administración de justicia. Se abordan en forma pertinentes temas como las garantías judiciales, el debido proceso, la duda razonable, y el rol de la ética en la administración de justicia.

Ejemplo 2: **Minority Report** (Steven Spielberg – Estados Unidos 2002), Es una película futurista donde existe un sistema judicial que puede predecir a los futuros criminales y condenarlos anticipadamente a que cometan un delito. Se explora un sistema judicial que no contempla el principio de inocencia, y donde el fin justifica los medios. Plantea un dilema ético y abre el debate sobre la importancia del Estado de derecho y sus consecuencias.

Ejemplo 3: **La Pasión de Juana de Arco** (Carl Dreyer -1928). Película de culto del cine mudo, que narra dramáticamente el enjuiciamiento de la heroína francesa Juana de Arco ante la Inquisición. Por su estética particular (sin sonido) exalta lo visual representando el triunfo de la imagen sobre la palabra, trabajando cuestiones tan vigentes como discriminación, género, poder, justicia o injusticia.

5. Otras intersecciones entre cine, derecho y enseñanza.

Recientemente se realizó el 15° Festival Internacional de Cine de Derechos Humanos en la C.A.B.A. Este encuentro de películas dedicadas a la temática de los derechos humanos, se exponen las mejores realizaciones que abarcan la problemática social relacionada con la defensa de los derechos humanos con múltiples y originales puntos de vista, y promoviendo un cine profundo y crítico.

El festival se divide en distintas secciones, Memoria, Miradas de género, Infancia y Juventud, Migrantes, Ambiente y Pueblos Originarios entre otras. También dentro del festival pero fuera de la competencia oficial, hay una sección denominada ESCUELAS donde se presentan cortometrajes documentales, elaborados por estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas, que trabajan desde su óptica las distintas problemáticas vinculadas con sus realidades.

Estos cortometrajes seleccionados son otras maneras muy interesantes de abordar temas de derechos humanos, donde los alumnos son parte en la creación de un material audiovisual original que conlleva investigación sobre problemáticas actuales y concernientes a su entorno.

Conclusiones.

Los asuntos de derecho y sus problemáticas, son temáticas habituales en muchas y variadísimas versiones cinematográficas, desde películas muy renombradas y multipremiadas como “la lista de Schindler” sobre el Holocausto, a humildes documentales escolares producidos por estudiantes secundarios, sobre temas como esclavitud moderna, desapariciones forzadas en la última dictadura, o la precarización del empleo. En ambos formatos, tanto las películas industriales como los cortos elaborados por estudiantes, resultan poderosos facilitadores de enseñanza del derecho.

La propuesta concreta del presente trabajo es animar al uso de este recurso y sus infinitas posibilidades, promoviendo su opción como un PUENTE entre el derecho y la enseñanza, ya sea a través de un seminario de cine y derecho, o generando trabajos prácticos o guía de estudios en relación a un film. O también invitando a los estudiantes a asistir por ejemplo al festival de cine sobre derechos humanos o a otro encuentro similar. Todas estas alternativas, acompañadas de un debate bien conducido y aspirando al pensamiento crítico y reflexivo son el desafío que los docentes debemos tomar si queremos realmente producir conocimiento reflexivo, crítico acorde a los tiempos que corren y a la expectativa actual de la enseñanza del derecho.

Bibliografía

- **Paulo Freire** – Antonio Faundez, Por una Pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. 1ª ed.- Buenos Aires, Siglo XXI editores 2013.
- **Edith Litwin** El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2012
- **Ramón Pérez Parejo** - Cine y Educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas Universidad de Extremadura- II Congreso Internacional de Didáctica 2010.

La enseñanza del derecho y otras disciplinas. Los nuevos paradigmas de la educación.

Olga Edda Ciancia

Abogada. Escribana. Profesora Superior Universitaria.
Docente Consulta del Departamento de Práctica Profesional- UBA.

Resumen: El tema de la enseñanza del derecho sin duda no deja de ser un tema no sólo apasionante sino preocupante.

Digo esto porque noto una disminución en la calidad de la enseñanza en los tres niveles.

No dudo que la clave del remedio, por lo menos en un aspecto es en la formación de los docentes, ello es fundamental, las clases no pueden ser una repetición memorista de un tema por parte del docente y del alumno, sino algo mucho más profundo.

Lo que se le requiera al profesor en cuanto a su preparación didáctica y de conocimiento es fundamental para la formación del futuro letrados.

Sin duda, es sumamente preocupante la enseñanza no sólo del derecho sino de todas las disciplinas, cualquiera sea el nivel que tratemos. Porque a nadie escapa que sin una buena escuela secundaria, tenemos la enorme deserción que hoy se da en la matrícula de alumnos universitarios.

Lamentablemente, el nivel educativo en nuestro país ha caído, cuando marchábamos a la vanguardia en el continente y en el mundo.

Por ello, debemos brindar nuestro mayor esfuerzo para revertir esta situación.

Cada uno de nosotros, debemos buscar la mejor mitología para transmitir conocimientos y pensando en la disciplina que enseñamos.

El análisis de casos, los ateneos, los intercambios con otras universidades constituyen una experiencia interesante para los dos sujetos de la enseñanza, alumno-profesor.

Para ello se cuenta con la tecnología actual que acerca distancias, nos permite compartir experiencias y debatir temas comunes pero con miradas distintas según la legislación del país que se analice.

Lograr una avanzada visión científico metodológica, adquirir conocimientos de la realidad utilizando los procedimientos del método científico, descubrir la interacción de los principios básicos, adquirir actitudes abiertas y expectantes a la realidad y sobre todo valorar la importancia del estudio del derecho en relación con sus avances científicos.

Se debe buscar enfatizar las capacidades generales de los alumnos.

Palabras claves: Enseñanza, capacitación, disciplinas.

EL PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA.

Un paradigma se puede entender, como un criterio universalmente reconocido y aceptado por las personas en un momento dado, pero que cambia con la cultura y que sirve para dar solución a un

problema. Tenemos en la actualidad el paradigma del postmodernismo que incentiva el conocimiento integral y la creatividad, dando un sentido humanista mediante la concepción del ser humano. Existe un cambio de mentalidad sobre el conocimiento y su importancia como generador de progreso en la humanidad, estando hablando de las competencias. Actualmente, la globalización, la aparición de la Internet y la tecnología, ha permitido el apareamiento de la educación virtual, dando una nueva perspectiva, dándole una nueva óptica, por eso decimos que estamos ante un nuevo paradigma, el paradigma de la educación desincronizada en tiempo y espacio o educación virtual

En un mundo globalizado sin duda los medios informáticos ocupan un papel predominante es la enseñanza de cualquier disciplina.

Tanto Internet como el correo electrónico, proporcionan mucha información a gran velocidad y ello hace que tenga gran incidencia en el proceso de enseñanza ya que las ventajas de dicha comunicación se procesan y se transforma a través del conocimiento humano en conocimiento.

Los efectos de la aplicación de estas tecnologías en todos los niveles de la enseñanza suponen nuevos retos y oportunidades en los métodos de enseñanza. Por ello, su incorporación en el ámbito universitario implica el aprovechamiento de las técnicas en información y de comunicación.

Esta disciplina facilita al docente y al alumno de Derecho acceso a todo tipo de información, ampliando el acceso a la educación y responde al imperativo de la tecnología, reduce los costes de la enseñanza y va por su mejoramiento.

En la formación presencial el profesor puede introducir cambios en función del grupo y de la atención que presten, es decir que el docente goza de total autonomía utilizando distintos elementos como diapositivas, transparencias, videos, CD-ROM, uso de pizarrón electrónico que proyecta imágenes sobre pantalla, etc. Todo ello y más será un éxito en la medida que el docente esté preparado para ello. Es preciso que el profesor oriente a sus alumnos en la búsqueda para encontrar y seleccionar la información.-

Todo ello, contribuye a la realización de una clase activa ya que el estudiante motivado por la información le es agradable y provechoso el trabajo en equipo.-

Crear conocimiento no es sencillo, transmitir conocimientos es un arte complejo, lograr despertar en el interlocutor el interés, la curiosidad científica, las ansias de saber más sobre una determinada materia es complicado. Pero, esa es la dinámica se espera de nosotros.

Es más, hoy estamos ante un nuevo derecho como es **el Derecho ambiental** y es menester que las universidades, centro de investigación, organizaciones internacionales y regionales sostengan la enseñanza del Derecho ambiental, generalizando el reconocimiento internacional de la responsabilidad civil y penal de las personas físicas y morales en materia de ambiente.-

La vinculación de la enseñanza del derecho con otras disciplinas es sumamente amplia, ya que es necesario vincularlo con la Medicina legal, la Psicología jurídica, la Filosofía del derecho, la Historia del derecho. La economía.

Con esta última disciplina los abogados, tenemos carencias, ya que sería menester contar con rudimentos básico de contabilidad, interpretación de un balance etc.

El derecho de familia, se ve auxiliado por el Servicio Social, ya que en más de una oportunidad, el Servicio de Mediación del Departamento de Práctica Profesional de UBA. Se realizan tareas conjuntas, por ejemplo en el caso de visitas de un abuelo que reclama conocer y visitar a sus nietos, a través de las Psicopedagogas y/o psicólogos, siempre que se cuente con la autorización de los progenitores, se practica diversas entrevistas, a fin de insertar a ese menor y al abuelo dentro de la familia que le negaba conocer a sus nietos.-

De ahí que la interdisciplinariedad sea un auxilio en la solución de los conflictos.-

Un aspecto sumamente interesante es resaltar lo que se ha logrado con respecto a nuestro pueblo originario a través del Derecho Constitucional así el **caso de los pueblos indígenas argentinos**

Si analizamos el caso argentino específicamente, los pueblos indígenas argentinos fueron considerados como tales recién en abril de 1992, momento en que el Congreso Federal aprobó la Convención 169-89 de la OIT por la Ley 24.071.

La Ley Nacional 23.302, Apartado 2, Título “De las comunidades Indígenas”, Artículo. 2º define como comunidad indígena a:

*“los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización e indígena o indios a los miembros de dicha comunidad”.*¹²

Con la Reforma constitucional de 1994, se reconocieron e incorporaron los derechos de los pueblos indígenas argentinos en el artículo 75, Inciso 17 de la Constitución Nacional a fin de garantizar su identidad étnica y cultural: "Corresponde al Congreso: 17. "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de

Los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten”.

Con la incorporación de este artículo, se derogó el anterior artículo 67 inciso 15 que expresaba que se debía respecto de los indígenas: *“proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”*¹³

¹² Argentina. Ley 23.302. [en línea] 30 de septiembre de 1985. [citado el 20 de febrero, 2009]

Disponible en Internet: http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/LEY_23302.pdf

Según estimaciones de Naciones Unidas, alrededor del mundo hay cerca de 300 millones de indígenas que pueblan más de setenta países. En Latinoamérica, en Guatemala y Perú, por ejemplo, el 50 por ciento de la población es de este origen étnico.

En 1994, la reforma constitucional introduce un nuevo artículo por el cual se reconocen amplios derechos a los pueblos indígenas argentinos:

“Constitución Nacional Art. 75, Inciso 17:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.¹⁴

La Argentina ha recorrido un dilatado camino hacia la adopción de un régimen constitucional de los tratados internacionales que dejó atrás el dualismo que contemplaba la Constitución histórica. Los avances provinieron en primer término de la jurisprudencia y luego de la reforma constitucional de 1994, que profundizó esta tendencia.

Hay tantos vínculos entre la democracia y la ley material que es fácil englobar todo lo que tiene relación con la ley en la esfera de la democracia y viceversa. Bien podemos atribuir a los derechos constitucionales básicos y fundamentales la característica de coraza protectoras de la individualidad contra la amenaza mayoritaria. Una manera de garantizarlo ha sido la canonización de los Pactos Internacionales, pues de esta manera el Estado queda atado a su inviolabilidad por una obligación impuesta y vigilada por la comunidad de naciones.

Debemos tener en cuenta que cuando se enseña derecho, al ser el mismo un vehículo transmisor de valores, (esto sería una hipótesis), el educando, (categoría referida a la educación en un colegio por ejemplo) es receptor de los mismos y por el proceso de endoculturación los hace propios y los reproduce. Así por ejemplo, la enseñanza de la ley antidiscriminatoria, permite el desarrollo de una sociedad en donde lo diferente no sea objeto de agravio. Es decir, se propicia desde lo legal el principio de relativismo cultural, en donde no hay valores fijos, sino que las valoraciones son relativas al fondo cultural del cual surgen (según Melville J Herskovits. en *El Hombre y sus obras*. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1976. página 77.)

En términos generales, las condiciones de vida de estos pueblos desde la época de la conquista y la colonización hasta la organización de los Estados Nacionales no vio cambios sustanciales.

Se puede entonces suponer, que la ley antidiscriminación, encuentra su fundamento en la valoración del otro a pesar de las diferencias, en evitar el prejuicio que lleva a la discriminación y que trae aparejada la violencia, que puede ser física o psicológica.

De allí que también podamos establecer una relación con la psicología, que se encarga entre otros del estudio de las personalidades y de sus rasgos, utilizando estos elementos, por ejemplo, en el área del derecho penal.

En el ámbito del Derecho a pesar de que hay una tradición en casi todas las casas de altos estudios donde se dicta la carrera de Abogacía, de incluir en los planes de estudio asignaturas de Economía, no es frecuente analizar la eficiencia de las leyes y las instituciones jurídicas.

La teoría económica explica la dedicación de tiempo y recursos en la realización de un estudio de la ley e instituciones pueden tener sobre la vida y la eficiencia de todos los procesos y realidades sociales

Ver las consecuencias que tienen sobre los agentes y ver si tales normas son o no eficientes para un país.

Analizar la conducta humana como un proceso de toma de decisiones en condiciones de información perfecta. Esto se logra mediante este método que nos permite el análisis de la maximización de las funciones de utilidad sujetas a restricciones. Este método sirve para estudiar los problemas en todo el espectro de las actividades del hombre .Estudiar así la política, la eficiencia de las instituciones. Es decir buscar criterios de eficiencia sin olvidar la equidad.

Este análisis viene a complementar el análisis tradicional del Derecho, es decir busca otras opciones válidas, ya que la economía es la ciencia que estudia la conducta humana como relación entre fines jerarquizados y unos medios escasos susceptibles de usos alternativos.

Los economistas elaboran hipótesis por la razón evidente de que el mundo enfocado desde un punto de vista económico es demasiado complejo para que se pueda entender sin una cierta abstracción El economista para responder usaría y aislaría, usando hipótesis simplificadoras . Es decir aunar los criterios de la Economía y el Derecho El conflicto entre la búsqueda de la eficiencia y la equidad. El Análisis económico se utiliza tanto para intentar explicar el sistema jurídico, y también la posibilidad de sugerir cambios que podrían mejorarlo. Para cada cuestión jurídica analizada bajo este criterio se podrá determinar que norma o que política legislativa lograría mejor determinados objetivos con la perspectiva de la eficiencia. Es decir orientar el sistema jurídico a imperativos de eficiencia en normas y políticas.

Quien ama el derecho no pude dejar de transmitirlo a otro ya sea colega o no. Particularmente me causa particular placer el devolver una mínima partes de todo lo mucho que la escuela pública me brindó y si bien desde hace años me dedico a la docencia universitaria, he excursionado en todos los niveles. Sin embargo todo el ejercicio profesional importa el ejercicio de la docencia del derecho lo hacen los jueces a través de sus sentencias y procederes, los abogados a través de sus escritos, alegatos, etc. En nuestra relación con el cliente mediante la abogacía preventiva, o mediante la mediación, educando al ciudadano para la

realización del derecho, evitando los conflictos mediante el reconocimiento y acatamiento espontáneo de la ley.-

Otro capítulo sumamente importante es la enseñanza del derecho y los derechos de los discapacitados. De igual modo debemos hablar de los derechos de los adultos mayores, Nueva rama que es menester darle la importancia que le corresponde a nuestros mayores que muchas veces no reclaman lo que le corresponde por temor o por desconocimiento.- Es nuestro deber de gratitud reconocer sus méritos, su sabiduría y sus notables enseñanzas.

El derecho de la vejez es una nueva especialidad jurídica que surge a través de la visibilizarse la situación de discriminación, maltrato y abuso que la cultura actual ejerce sobre los mayores.-

En el concepto de vejez la sociedad actual deposita un montón de prejuicios como ser feos, inútil y no productivo y así la misma cultura que hizo posible el alargamiento de la vida, luego desprecia a sus mayores..-

Lo que vemos en la práctica es que los mayores se acercan a la justicia en primer lugar cuando se les impide ver a los nietos. Y el otro gran tema por el que recurren a la justicia es el provisional.

En cambio en los casos que existe el tema de violencia a veces no llegan a la justicia porque las mismas personas que ejercen el abuso se lo impiden.- En este caso es la sociedad quien debe estar alerta para hacer la denuncia.-

Otro tema interesante lo constituye la llamada muerte digna. Esto tiene que ver cuando se presenta una enfermedad terminal cómo tomar decisiones al respecto. Tenemos un arma a través de la Ley de Pacientes que, incluso sirve más allá del tema salud.

S puede ante un escribano con qué criterio se quiere que a uno lo traten en caso de que tenga un deterioro físico cognitivo respecto de su persona y de su patrimonio y quien quiere que haga cumplir estas disposiciones. Esta herramienta tiene plena vigencia hasta que la persona fallece, luego se aplica el derecho sucesorio o el testamento, en el caso que el causante lo haya realizado. También puede designar albacea, para que haga cumplir su última voluntad.-

Por lo expuesto también nos interrelacionamos con el derecho notarial.-

Conclusión

Es necesario acogerse hoy a un nuevo concepto jurídico más que del derecho positivo y en ese sentido el trabajo investigativo debe abordarse desde la interdisciplinariedad, es decir la relación del saber jurídico con otros saberes de las ciencias sociales, humanas e incluso naturales, y no sólo el estudio del derecho nacional, sino en general con la realidad social del ordenamiento propio y de otros ordenamientos jurídicos vigentes aplicables como producto de las nuevas necesidades, de la globalización y armonización.

El estudio acerca de las lecturas de los jóvenes sobre las prácticas políticas y sus contribuciones a la enseñanza del Derecho

Carolina Scavino

Lic. en Psicología, Mg. En Psicología Educacional (UBA) y Dra. Con mención en Cs. Sociales y Humanas (UNQ). Jefa de Trabajos Prácticos (Regular), Cátedra Psicología Educacional del Profesorados en Cs. Jurídicas, Facultad de Derecho, (UBA). Directora del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 “Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder”.

Gabriela A. Fairstein

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Mg. en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesora Adjunta (Regular) (Titular interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Codirectora del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 “Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder”.

M. Patricia Frontini

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (UBA), Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Auxiliar de Primera (Regular), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Investigadora tesista del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 “Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder”.

Mariela C. Duhalde

Lic. en Psicología, Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Psicología, Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Auxiliar de Primera (Regular), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA). Investigadora en formación del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 “Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder”.

M. Rossana Tejera

Lic. en Psicología, Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Psicología, Maestranda en Psicología Educacional. Auxiliar de Primera en Didáctica General, Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología (UBA). Investigadora tesista del proyecto de investigación UBACYT 2012-2014 “Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas de entender el poder”.

Resumen: En esta presentación ofrecemos un avance del trabajo conceptual realizado en el marco del Proyecto UBACYT 2012-2014 “Lectura de los jóvenes sobre prácticas políticas: un análisis sobre sus formas

de entender el poder” con sede en la Facultad de Derecho-UBA. Durante este período nos hemos propuesto abordar algunos temas centrales que organizan el proyecto de investigación citado, en particular sobre los modos de entender y analizar la formación de las ideas que tienen los jóvenes sobre la política y el poder.

En este primer trabajo hemos indagado sobre los contenidos que estructuran a la materia “Construcción de Ciudadanía”, “Educación Cívica” y afines, con el objetivo de tener un panorama sobre los saberes que la escuela oferta a la población que comprende el proyecto; también hemos avanzado en la discusión sobre categorías conceptuales como: representaciones sociales, nociones, conocimiento y lecturas; y nos hemos adentrado en algunos debates del campo de las ciencias jurídicas y políticas respecto a la noción de poder político.

A partir de las discusiones llevadas a cabo, presentamos un trabajo conceptual que analiza algunos debates que estructuran el campo de estudio sobre la construcción del conocimiento en jóvenes en el ámbito de la formación política. También se propone articular dichas discusiones con algunas problemáticas centrales en la enseñanza del derecho como son las teorías implícitas de los docentes sobre cómo se produce el aprendizaje y las formas de pensamiento de sus alumnos, lo que repercute en la comprensión de los fenómenos que acontecen al interior de la actividad escolar.

En este sentido, se considera que el valor del trabajo reside en el análisis y sistematización que ofrece sobre el campo de problemas interdisciplinarios que articulan la enseñanza del derecho y la construcción de conocimientos.

Palabras Claves: Práctica política, Jóvenes, Derecho, Enseñanza, Construcción de conocimientos.

Punto 1. Las preguntas y supuestos que estructuran nuestro proyecto.

Algunas de las preguntas que el proyecto de investigación se propone abordar consisten en *¿de qué modo, a través de la experiencia de vida y el tránsito por determinadas instituciones, los jóvenes han objetivado un sentido de la política y el poder?, ¿a qué herramientas conceptuales recurren los jóvenes para comprender un hecho político y realizar una lectura sobre el poder que en él subyace?* Estas preguntas implican reconocer algunos temas que se vincula al análisis sobre la producción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales. Por un lado, asumir las distinciones que existen entre “*ontología*” y “*epistemología*” respecto de los objetos del saber. Mientras la primera remite al modo en que se considera un objeto particular, es decir su naturaleza, -en nuestro caso sería “la política” y “el poder político”-, la “*epistemología*” refiere al modo de significar las relaciones entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento.

En este sentido, tanto el modo de conceptualizar la naturaleza del objeto como las relaciones de conocimiento con dicho objeto, estarán implicadas en la práctica de la enseñanza. Según Radford (2006) las

didácticas contemporáneas siguen sosteniendo, a pesar de los esfuerzos realizados, una ontología realista¹⁵ y una epistemología en abstracto¹⁶, lo que dificulta pensar los obstáculos en la enseñanza y los procesos de aprendizaje que se producen en los ámbitos escolares. Estas consideraciones se complejizan, cuando el objeto de conocimiento es de “*naturaleza social*”. Frente a esta complejidad, Radford (2006, 2013) propone una “teoría de la objetivación”¹⁷: “*La teoría de la objetivación sugiere que los objetos (...) son generados históricamente en el curso de la actividad (...) de los individuos. (...) el aprendizaje no consiste en construir o reconstruir un conocimiento. Se trata de dotar de sentido a los objetos conceptuales que encuentra el alumno en su cultura. La adquisición del saber es un proceso de elaboración activa de significados.*” (Radford, 2006: 111-113)

A la luz de estas reflexiones, desde el proyecto de investigación hemos focalizado la indagación en un aspecto particular de este proceso: el conocimiento “*objetivado*” que tienen los jóvenes, estén o no escolarizados, sobre objetos como “*política*” y “*poder político*”.

Esta concepción de “conocimiento objetivado”¹⁸, retoma ideas de Bourdieu (2007) respecto a su Sociología Reflexiva e intentamos hacer dialogar desde nuestra formación en Psicología Educacional y Didáctica. Para Bourdieu (2007) la “objetivación” es un intento de ruptura con la cosmovisión de un sujeto racional que puede analizar el mundo social por fuera de sus propios determinantes. El autor considera que los planteos tanto subjetivos como objetivos parten de un mismo supuesto común, en la distinción entre conocimiento científico (epistémico) y conocimiento práctico producto de la experiencia ordinaria (doxa) sin reconocer que ambas son “*prácticas*”, es decir formas de actuar y proceder en el mundo, según el dominio de reglas específicamente producidas e incorporadas que dan existencia a los sujetos en su sistema de relaciones sociales. De este modo, los objetos de conocimiento son construidos y el principio de construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes (habitus) (Scavino, 2008; Martínez, 2007). Las prácticas y las formas de conocer (episteme) dependen no de probabilidades promedio sino de las probabilidades específicas que poseen agentes singulares y/o colectivos de apropiarse de las mismas en las probabilidades posibles de su vida social.

Estos supuestos estructuran nuestra forma de abordar el estudio del conocimiento de los jóvenes sobre sus saberes respecto a las prácticas políticas y el poder.

Punto 2. ¿Cómo conceptualizamos lo que ofrece la escuela respecto a los problemas de investigación que nos proponemos abordar?

¹⁵ Conciben a los objetos con una existencia real, más allá del hombre.

¹⁶ Un sujeto que conoce independientemente del contexto en que ello sucede.

¹⁷ Esta teoría, si bien formulada desde el campo de las didácticas de las matemáticas, resulta válida para la enseñanza en general.

¹⁸ Queda claro que “objetivado” no es lo mismo que “objetivo”. Mientras el primero refiere a las prácticas a través de las cuales los sujetos han realizado un aprendizaje sobre algunos objetos de conocimiento; el segundo, delimita en el marco de una ontología realista, una distinción entre conocimiento subjetivo vs. conocimiento objetivo, entre sentido común vs. conocimiento científico, estableciendo un criterio normativo sobre las prácticas que dan origen a las formas de conocer el mundo.

En esta primera parte del proyecto, hemos efectuado un análisis de los contenidos curriculares que la escuela secundaria ofrece a los jóvenes respecto a objetos de conocimiento relativos a “la política” y “el poder político”. Hemos caracterizado los contenidos que estructuran asignaturas como “Educación Cívica” y “Construcción de Ciudadanía”¹⁹²⁰ -ver Anexo²¹-. Para el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las escuelas presentan un currículum progresivo donde se parte de concepciones generales hacia el abordaje de problemáticas de actualidad, y en particular sobre los derechos humanos. En cuanto al encuadre, este es claro en la presentación de un “conocimiento objetivo” vs. los conocimientos cotidianos de los alumnos/as. Para el caso de escuelas del Conurbano, la asignatura “Construcción de ciudadanía” presenta un encuadre innovador respecto a los modelos organizacionales tradicionales (Baquero, Terigi, et al., 2009), lo que ha brindado condiciones de posibilidad para el trabajo sobre un “conocimiento objetivado”, sin embargo todavía quedan dudas sobre los modelos pedagógicos que encuadran estas innovaciones que introducen el trabajo por proyecto, aulas no graduadas, etc.

En esta línea, no consideramos que sólo el modo en que la escuela ofrece el objeto de conocimiento desde el punto de vista curricular, índice en los modos de aprendizaje de los alumnos, sino también median las formas en que los docentes comprenden los saberes que portan sus alumnos/as. Desde esta perspectiva, se considera que las ideas docentes acerca del tipo de conocimiento que portan sus alumnos/as, regula el modo en que interpretan el aprendizaje y sus formas de encarar la enseñanza (Feldman, 2004, Kemmis, 1996)²².

Entonces, no solo interesa comprender cómo es conceptualizada la relación cognoscente (dimensión epistemológica) y la naturaleza del objeto (dimensión ontológica) que enmarcan las propuestas curriculares, sino también cómo opera en ellos el pensamiento del profesor, es decir las “teorías

¹⁹ Entendemos que desde otras materias como Historia por ejemplo, estos contenidos también pueden ser abordados, pero no presentan un carácter específico en la formación de los/as jóvenes como si se proponen desde estas asignaturas.

²⁰ Nos hemos circunscripto al rastreo de estas materias, ya que el proyecto comprende a jóvenes de la Ciudad A. de Buenos Aires como del Conurbano Bonaerense.

²¹ La tarea de revisión de los diseños curriculares estuvo a cargo de la investigadora tesista del proyecto, Lic. Patricia Frontini.

²² La investigación didáctica sobre “Pensamiento del Profesor” desde la década del 70’, cuenta con antecedentes en esta línea.

pedagógicas²³ personales -no individuales²⁴- que los profesores sustentan y que configuran sus prácticas de enseñanza.

Diseños curriculares y teorías implícitas de los docentes son dos dimensiones a ser contempladas en el estudio sobre los procesos de producción de conocimiento de los jóvenes. Preguntarnos por ellos, es otra vía para acercarnos a los modos en que los jóvenes y desde sus prácticas, van construyendo su saber sobre la “política” y el “poder político”.

Punto 3. ¿Por qué hablar de “lecturas”?

Asumiendo el encuadre anterior, ¿cómo conceptualizamos ese “conocimiento objetivado” de los jóvenes? Desde el campo de los estudios sobre la construcción del conocimiento, en particular en el dominio de las Cs. Sociales, se ha enfatizado en la dificultad que tienen los jóvenes en comprender adecuadamente conceptos del área y las resistencias al cambio respecto a sus ideas previas (Carretero & Castorina, 2010; Carretero, 2011). En estas investigaciones, se parte del supuesto epistémico de una distinción entre conocimientos científicos vs. conocimientos cotidianos (Colinvaux, 2004). En nuestra investigación, estamos evaluando la potencialidad que presenta la noción de “lectura” como forma alternativa de comprender los saberes que los jóvenes tienen sobre los hechos sociales y desde las cuales regulan su participación en la vida social. Consideramos que dicha noción si bien presenta cierta ambigüedad, abre alternativas para pensar nuevas concepciones sobre los modos en que se puede estructurar el conocimiento, sin caer en posiciones ontológicas y epistémicas dicotómicas.

Los antecedentes que tomamos para analizar dicha potencialidad, se inscriben en la tradición de los estudios socio-culturales y las críticas que los mismos han recibido desde otros campos disciplinares (Castorina, 1998). Tomamos, las consideraciones que Bruner (1997) hace sobre la especie humana respecto a la capacidad de atribuir estados mentales a otros. El autor afirma que esta capacidad es la que nos posibilita el “comprender” y lo enlaza con las posibilidades de interpretar. Para Bruner en una interpretación:

- todas las afirmaciones se consideran relativas a la perspectiva desde la que se hace.
- lo que los sujetos dicen depende de cómo los participantes construyen la relación entre la pregunta y el que contesta.

²³ La psicología cognitiva ha venido realizando en las últimas décadas interesantes aportes en torno al estudio acerca de las distintas maneras en que las personas interpretamos y damos sentido a la realidad que nos rodea. En la actualidad diversos enfoques coinciden en considerar que los sujetos construimos teorías sobre el mundo a partir de la experiencia particular que tenemos con nuestro entorno. Desde esta perspectiva, el enfoque de las *teorías implícitas* asume, respecto a la naturaleza representacional de los diferentes modos de concebir el mundo, que tienen fuertes componentes implícitos y, por ende, no accesibles directamente a la conciencia (Pozo, 2006). Esta perspectiva es compatible con la conceptualización de un “conocimiento objetivado”.

²⁴ No se afirma que son individuales porque se encuadran dentro de opciones limitadas. Es importante destacar que estas concepciones adoptan la forma de *teorías* y no constituyen meramente ideas aisladas (Rodrigo, 1997), sino que dan cuenta de un conjunto de conocimientos que pueden ser más o menos organizados y coherentes. Al respecto Rodrigo (1997) afirma que las teorías implícitas no son hipótesis sobre el mundo sino que actúan como verdaderas creencias

- lo que uno dice sobre cualquier cosa, depende del carácter situado del discurso.

En este sentido, *perspectiva-discurso-contexto* se tornan claves para leer los saberes que se activan y el sentido que le otorgan en una situación dada.

Esta postura permite también incorporar al análisis sobre las formas de conocer el mundo político, los aspectos afectivo-emotivos de los otros y de uno mismo en relación a los demás, aspectos que han sido señalados como temas centrales en la producción del conocimiento objetivado, desde el campo de la sociología con la noción de “*illusion*”²⁵. También permite contemplar la capacidad meta-representacional que está en juego al dar una opinión sobre un tema particular. La meta-representación implica mantener una relación representacional con el mundo, ya que representarnos a las personas es representarnos sus representaciones (Scheuer y de la Cruz, 2010).

Si bien nos encontramos en un proceso de construcción y discusión al interior del equipo para precisar la noción de “lectura”, consideramos que la perspectiva planteada puede ser una alternativa a los debates sobre los procesos de construcción de conocimiento y las formas de conceptualizar el modo en que un sujeto conoce.

A modos de cierre: para seguir pensando

Finalmente, a modo de cierre quisiéramos plantear algunos de los aportes del proyecto al estado arte sobre el campo del problema que nos hemos propuesto abordar. En la actualidad y con el advenimiento de la democracia, los escenarios institucionales se han modificado, específicamente la escuela viene implementando cambios en relación a la regulación de la dinámica cotidiana promoviendo prácticas participativas e invitando a sus alumnos/as-jóvenes a transitar por experiencia formativa enriquecedora, que los inscriban en una concepción de ciudadanos activos y protagonistas de la vida social. Son muchos los aspectos que están comprometidos en estas innovaciones²⁶, pero en particular interesa conocer ¿qué es lo que toman los jóvenes de eso que la escuela les ofrece y en función de sus saberes y prácticas? Kriger (2011), por ejemplo considera que los jóvenes se muestran apáticos con “*la política*” al considerarla equivalente a la vida partidaria o militante; por su parte Milstein (2012) evidencia el activismo político de los jóvenes al interior de las escuelas desde otra perspectiva de análisis. En ambas hay un reconocimiento de los jóvenes como agentes políticos, sin embargo en cada investigación el proceso de escolarización toma sentidos diferentes, en la primera hay un reconocimiento a la escuela en su tradicional función como de “transmisora de contenidos”; la otra la ubica como un escenario social más, donde los jóvenes ejercen su soberanía no sin reconocer y luchas respecto a los poderes allí implicados.

Desde nuestra perspectiva, no pueden soslayarse los efectos que la escuela produce y busca promover en función de las metas que sostiene, pero tampoco puede negarse el escenario social social que ella

²⁵ “la *illusio* (...) se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego. Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas” (Bourdieu-Wacquant, 1995:80)

²⁶ Para ampliar sobre el tema, se puede consultar Scavino y Tejera (2013) La participación política de jóvenes/niños: un análisis sobre dos experiencias escolares, en Primeras jornadas de Educación y Política, Universidad Nacional de Avellaneda, 24 Septiembre 2013 (inédito)

constituye y configura un tipo particular de experiencia social. Así, consideramos que abordar un estudio que permita conocer con más detalle las prácticas, consumos y/o opiniones de los jóvenes sobre “la política” y el “poder político” y rastrear desde allí el impacto de la escolarización se puede tornar un desafío para reflexionar, no solo sobre las propias prácticas escolares, sino en particular respecto a los procesos de construcción del conocimiento en jóvenes, poniendo el acento no las metas escolares, sino lo que los sujetos toman para organizar sus vidas.

Bibliografía

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. En: REICE. Revista *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292-319
- Bourdieu, P. (2007). “Crítica de la razón teórica”. En *El sentido práctico*, Siglo XXI, Argentina
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor: Madrid.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y Educación*, 1ª ed. 1º reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (1998). “Aprendizaje de la ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos”. En *Perfiles Educativos*, UNAM, N° 82, Pp25-39, México
- Colinvaux, D. (2004) “Formación de conceptos: reviviendo el debate Piaget/Vygotsky”. En Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (Comp) *Psicología, Cultura y Educación*; Noveduc; Buenos Aires. Cap 3, Pp51-66
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Kemmis (1996). “Introducción”. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. La Coruña: Morata.
- Kruger, M. (2011). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. CAICYT-CONICET, Ed. de la Univ. De La Plata, Buenos Aires.
- Martinez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu, Razones y Lecciones de una práctica sociológica*, Ed. Manantial, Bs. As.
- Milstein, D. (2009) *La Nación en la escuela*. IDES/Miño y Dávila, Buenos Aires. Argentina.
- Radford, L. (2007) “Elementos de una teoría cultural de la objetivación”. En *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, núm. Esp, 2006, pp. 103-129. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33509906>
- (2013). “Three Key Concepts of the Theory of Objectification: Knowledge, Knowing, and Learning”. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2 (1), 7-44. Disponible en: <http://doi.dx.org/10.4471/redimat.2013.19>
- Scavino, C. (2008). “El sentido Práctico: Libro 1 “Crítica de la razón teórica””. *Trabajo Final del seminario posgrado: La práctica sociológica de Pierre Bourdieu. Razones y lecciones*. Prof. Ana Teresa Martinez, Universidad Nacional de Quilmes, Junio-Noviembre 2007, Bernal, Quilmes-Pcia. de Buenos Aires (inédito).
- Scheuer, N. y de la Cruz, M. (2010). “Las teorías implícitas de los niños sobre el aprendizaje: su relación con el desarrollo de la teoría de la mente”. En: Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial: Buenos Aires.

Anexo

Cuadro 1: Escuelas Secundarias: Materias relacionadas con “Política” y “poder político” según años por estructura curricular en cada jurisdicción.

Años según estructura curricular	C.A.B.A.	Años según estructura curricular	Pcia. de Buenos Aires
7° Primaria CABA	Formación ética y ciudadana ²⁷ (no se relevó)	1° año	Construcción de ciudadanía
1° año	Educación Cívica.	2° año	Construcción de ciudadanía
2°	Educación Cívica.	3° año	Construcción de ciudadanía
3°	Educación Cívica.	4° año	No hay materia vinculada
4°	Educación Cívica.	5° año	Política y ciudadanía
5°	Educación Cívica.	6° año	Trabajo y Ciudadanía

Cuadro 2: C.A.B.A.: Listado de temas vinculados a “política” y “poder político” desglosados según asignatura y año escolar.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires	
Año y Asignatura	Temas relacionados con “política” y “poder político”
1° año Educación Cívica	Normas morales, sociales y jurídicas Estado de derecho. Derechos y garantías constitucionales. La constitución
2° año Educación Cívica	Relaciones de poder. Democracia como forma de gobierno. Poder político Estado. Ciudadanía. Representación y participación política
3° año Educación Cívica	Derechos humanos civiles y políticos. Constitución de la Ciudad (comparación con nacional) Normas internacionales.
4° año ²⁸ Educación Cívica	Se trabajan problemáticas sociales y políticas de actualidad. Entre ellos: responsabilidad actual del estado frente a violaciones de DDHH en la dictadura; el rol de los medios de comunicación en la democracia; ciudadanía plena, organización del Estado (Nacional, Local); la Justicia.
5° año Educación Cívica	Principales corrientes de pensamiento social y político que analizan el Estado (liberalismo, socialismo, etc.)

Cuadro 3: Conurbano Bonaerense-Pcia. de Buenos Aires: listado de temas vinculados a “política” y “poder político” desglosados según asignatura y año escolar.

Conurbano Bonaerense Pcia. de Buenos Aires	
Año y Asignatura	Lista de temas relacionados con Poder y Política
1° año Construcción de ciudadanía	En el diseño curricular se plantea que es una materia no graduada, que los estudiantes pueden decidir según sus intereses y compartir con otros de diferentes años. Trabajan proyectos con temáticas seleccionadas por ellos. Se trata de que en cada proyecto se trabaje alrededor de 3 preguntas: ¿quiénes son los sujetos que intervienen en esta situación y cómo se relacionan? ¿En qué contexto sociocultural (político, económico, etc.) se desarrolla esta situación/relación? ¿Cuáles son los derechos y responsabilidades de los
2° año Construcción de ciudadanía	
3° año	

²⁷En proyectos transversales. Cs. Sociales: democracia y dictadura.

²⁸Entre 4° y 5° pueden intercambiarse los contenidos.

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho
Eje: Intersecciones de la enseñanza del Derecho con otras disciplinas

Construcción de ciudadanía	sujetos (individuales, colectivos) que intervienen? Los proyectos se encuadran en 8 ámbitos de participación ciudadana, entre ellos: Estado y política, ambiente, arte, etc. A partir del 2011 la mencionada asignatura comenzó a plantear contenidos curriculares, pero todavía no están disponibles para su consulta.
4° año	<i>No hay materia vinculada</i>
5° año Política y ciudadanía-	¿Qué es la política? Poder y dominación. Estado no es gobierno. Tipos de gobierno (estado de bienestar, totalitario, etc). Democracia (ciudadanía y participación). Estado de derecho. Los 3 poderes. La constitución.
6° año Trabajo y Ciudadanía	La constitución y el trabajo.

Subcomisión 2: Coord. Victoria Kandel y Laura Pégola

Síntesis:

La enseñanza del derecho griego antiguo y su contribución a la formación jurídica interdisciplinaria: reflexiones en torno a una práctica docente novedosa

Dr. Emiliano J. Buis
UBA - CONICET

Por primera vez en América Latina, y siguiendo una tradición de larga data en instituciones europeas y estadounidenses, la Facultad de Derecho de la UBA ha incorporado desde comienzos de este año, en su oferta cuatrimestral, un curso opcional en el Departamento de Derecho Privado II sobre el tema “*Derecho griego antiguo*”. Esta ponencia se propone reflexionar respecto de esa experiencia docente (a mi cargo, en el contexto de la cátedra de Derecho Romano de la Prof. Mirta Álvarez), procurando brindar un análisis y un balance de los resultados obtenidos hasta el momento en el dictado de la materia. Así, la propuesta de aproximar a los estudiantes a la lectura y análisis de fuentes históricas originales, habitualmente inexploradas en el marco de una Facultad de Derecho, implica advertir los beneficios de aportar una metodología interdisciplinaria a la formación del jurista; asimismo, esa práctica original permite afirmar que la didáctica de asignaturas vinculadas con el mundo antiguo resulta de vital trascendencia para incorporar la necesaria dimensión histórica en las reflexiones teórico-prácticas sobre el derecho. En definitiva, a través de los resultados del curso descripto es factible concluir que el estudio de un ordenamiento normativo alejado del actual constituye un paso fundamental para darse cuenta de que sólo a partir de una verdadera comprensión del anclaje temporal de la construcción jurídica es posible desentrañar la función social e implicancias políticas del derecho y sus instituciones.

Del imposible acto de enseñar

Benjamín Mauro Velázquez

Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina, especialización en Derecho Internacional Público, último año, ayudante alumno en “Teoría General del Derecho” –Cátedra Ruiz-Aguirre–, ayudante alumno en “Orígenes y antecedentes del Derecho Internacional Público” –Cátedra Gutiérrez Posse-Buis

Resumen: Al igual que sucede con el fenómeno jurídico relativo a la actividad de los jueces, y la imposibilidad de determinar metodológicamente que existe una racionalidad que justifique el proceder del órgano jurisdiccional y dote de validez al sistema normativo, a la luz del iusfilósofo Jerome N. Frank, debemos recordar que éste no es un problema exclusivo de la teoría general del derecho. En igual sentido Gastón Bachelard ha dado cuenta de la existencia un obstáculo a la hora de determinar lo que ha de considerarse por ciencia.

La problemática reseñada anteriormente pareciera suceder en igual sentido durante el proceso de enseñanza moderno. En este contexto la relación de poder entre el alumno y el profesor operaría como el traductor necesario para permitir “compartir” la experiencia de transferencia de información, no tanto entre los dos elementos de la cadena sino entre cada uno de ellos hacia su medio, siendo la relación de poder la única conexión que permite la percepción de un pequeño porcentaje de aquello que queda sostenido en dicho entorno. Esto estaría indicando que suspendiendo la relación de poder el fenómeno de enseñanza moderno no puede tener lugar.

Consideraciones preliminares

Entendiendo a la enseñanza como un evento necesariamente comunicativo, en el que cual interviene más de una parte y en consecuencia debe articularse un cierto lenguaje. En este sentido entendemos como de superlativa importancia la distinción que existe entre “habla” como mera esquematización de sonidos y “lengua” como la relación de necesidad que existe entre la mencionada esquematización y un determinado concepto.²⁹

Sentado aquello, en lo referente al obstáculo epistemológico³⁰, entendemos que podría ser considerado como el margen externo del presente trabajo, en tanto que todo deber ser, como el que plantea una relación no necesariamente causal como lo es la de la lengua, presupone un ser y en consecuencia una pretensión de capacidad de aprehensión, momento en el cual el obstáculo se plantea como lo insalvable.

Por último, cabe mencionar que lo que aquí nos ocupa no es un problema del orden de la verdad, y su imposibilidad de captación, conocimiento o comunicación³¹. En todo caso, la cuestión podría resolverse por la imposibilidad de todo ser³², camino que de ser seguido nos imposibilitaría cualquier tipo de teorización.

²⁹DELEUZE, G. (2008) “*Lógica del sentido*”, Buenos Aires, 1era reimpresión, Editorial Paidós, pág. 38.

³⁰ Ver en gral. BACHELARD, G (2010) “*La formación del espíritu científico*”, Buenos Aires, 26ta reimpresión, Siglo XXI Editores.

³¹ GORGAS, “*Sobre el no ser*”, Buenos Aires, Ediciones Winograd.

³² ZENON DE ELEA, fragmento 1105 (29 B 5) SIMPL., Fís. 562, 3-6.

Del imposible acto

La enseñanza presupone un ejercicio permanente de la oralidad. En este sentido, la articulación más o menos coherente de letras, entendida como lenguaje, ha de ser el marco necesario para la escena educativa. Breve mención, no por menos relevante sino todo lo contrario, merece la educación en términos de persuasión.³³ En este sentido, el proceder retórico presupondrá las mejores palabras para dar a conocer algo que produzca la impresión de fundante y necesario, un conocimiento inmanente pero adquirido a través de la educación. Es la imposibilidad de percibir que fue enseñado lo que hace a su incalculable valor. La educación, como mecanismo moderno de estandarización de conceptos, debe circunscribirse a una escena particular, en la cual una de las partes ha de ser la encargada de establecer si la otra parte ha comprendido de forma idónea aquello que le fue dicho. La forma más común que adopta este proceso es la del examen.

Sin embargo, en tanto relación humana, la enseñanza presupone la utilización de una determinada lengua, la cual como ya explicamos, a su vez presupone una vinculación necesaria entre las palabras y sus conceptos. Es aquí donde se vuelve operativo el parangón entre el acontecimiento “juicio” y “clase”, como forma jerárquica y ritual del discurso, y se vuelven equiparables aquellos obstáculos que presupone el actuar del juez al momento de emitir una sentencia.

Como momento fundante de todo proceso educativo debemos situar a la propia formación de quien estará ahora encargado de asumir el rol de educador. A partir de ello, los obstáculos detallados seguidamente serán aplicables también, toda vez que el profesor debe primero ser alumno, a quien sea puesto a cargo de dictar una clase. Esto nos llevaría a dar cuenta de la existencia de ciertas conjeturas³⁴ formuladas por el sujeto que enseña, formadas desde el momento en que fue primigeniamente puesto en contacto con los hechos-conceptos. Es decir que el profesor, en tanto alumno, ha formado parte de la mecánica detallada a continuación, y por lo tanto, al momento de enseñar no lo hará de primera mano sino a través de aquellas conjeturas establecidas en su propio proceso educativo. De esta forma nos alejaríamos paulatinamente, hacia el infinito, de aquel concepto originario que el primer profesor pudo haber enseñado.

Ya establecidas las conjeturas de los hechos-conceptos en el profesor, puede dar comienzo la etapa de transmisión. Al igual que sucede cuando un juez o un jurado toma conocimiento de los hechos relativos a una contienda judicial, el alumno será puesto en escena como elemento receptor de ciertos hechos-conceptos. Como primera medida, puesto que la experiencia no viene de primera mano y sólo lo hace vía discurso, al tomar conocimiento de aquello que se pretenda dar a conocer, quien recepta se formará necesariamente una conjetura sobre esos hechos-conceptos, i.e. como primera medida se determinará la plausibilidad de lo discurrido.

Establecida la conjetura, entendida como los lineamientos generales de la conceptualización que se esté en proceso de recibir, será de vital importancia la figura del testigo-profesor. Es a través de esta figura que

³³ PLATÓN, “*República*”, 414 d y e.

³⁴ Ver en gral. FRANK, J. (1968) “Derecho e Incertidumbre”, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

quien se encuentra siendo educado puede tener acceso a aquello que se le pretende enseñar. El profesor asumirá necesariamente el rol de “testigo” de un determinado conocimiento, del cual habrá de dar cuenta a través de su discurrir.

Junto con la valoración que pueda el alumno hacer del testimonio del profesor, no podemos dejar de lado que en tanto éste último opera como manifestante de un determinado discurso, ha de inspirar un grado determinado de “fe”, relativo a su legitimidad. En consecuencia, los hechos-conceptos a ser enseñados también deberán soportar el filtro de la apariencia de idoneidad o no de quien emite el discurso.

Por último, es el alumno quien ha de formar sus propias conjeturas acerca de los hechos-conceptos, que en definitiva dependerán completamente de aquello que hayan percibido a través del grado de “fe” inspirado por el profesor, y habrán de tener por válidos o no los hechos-conceptos escuchados, que en definitiva no son otra cosa que una cadena siempre ascendente hacia el infinito de conjeturas pasadas de alumnos devenidos profesores a alumnos.

La traducción o el único modo de enseñar

Hasta aquí la tarea del educador se plantea como una de vano contenido y lo que es peor, de imposible consecución, puesto que como explicamos más arriba, es el alumno el que en definitiva da forma a los hechos-conceptos y nada tiene que ver con aquello que el educador haya querido mostrar. Sin embargo, de esta forma pareciera imposible el desarrollo institucional educativo, lo que el marco mismo de esta presentación da cuenta del fenómeno contrario.

Entendemos que la única forma de dar cuenta de una estandarización de conceptos aceptable (i.e. educación), es a través de la puesta en marcha de un mecanismo de traducción de la relación planteada entre el profesor como sujeto emisor y el alumno como sujeto receptor. Esté mecanismo no es otro que el del examen³⁵. Es solo a través de la posibilidad de existencia de un examen que el alumno puede captar aquello que se espera de los hechos-conceptos enseñados. De esta forma, el discurso es encorsetado por el mecanismo de traducción, haciendo posible el cotejo de aquello que se espera por comprensión de los hechos-conceptos, facilitando la estandarización de los mismos, y dando hacia el futuro, legitimidad a aquellos que eventualmente puedan devenir educadores.

Derecho, política y poder en la enseñanza del derecho

Mauro Benente

³⁵ FOUCAULT, M. (2006), “Vigilar y castigar”, Buenos Aires, 5ta reimpresión, Siglo XXI Editores, capítulo Disciplina, punto III El panoptismo.

Abogado (UBA), Profesor Adjunto int. en la Facultad de Derecho de la UBA, Profesor Adjunto en la Facultad de Derecho Universidad de Palermo, Jefe de Trabajos Prácticos en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de José C. Paz, Becario doctoral del CONICET, Bs. As.

Resumen: En un breve trabajo titulado “La educación legal como preparación para la jerarquía”, publicado en 1983, Duncan Kennedy, reflexionaba sobre el modo de enseñanza que las Escuelas de Derecho de los Estados Unidos, postulando que se estaba frente a una formación ideológica, en tanto se separaba el derecho de la política, y también autoritaria, puesto que en el aula se creaban y reproducían patrones de jerarquía y obediencia. Si bien se trata de una reflexión construida a partir de su experiencia en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard, partir de algunos estudios empíricos realizados en Argentina y de ejemplos extraídos de manuales y comentarios jurisprudenciales, me interesará postular que los estudiantes se socializan con una narración jurídica construida en un marco autoritario, pero además, con un relato que desprende tanto la sanción legislativa de las normas, cuanto su aplicación judicial, de todo proceso político.

De todos modos, desde una perspectiva foucaultena, que supone una relación inmanente entre los saberes y el poder, lo angustiante del planteo de Kennedy, radica en que resulta por demás dificultoso resolver ambas problemáticas de modo simultáneo. Según trataré de postular, resulta muy complejo resolver la problemática de la formación ideológica sin reproducir la autoridad dentro del aula, y si corroemos la autoridad, no tenemos garantía de resolver el problema de la ideología.

Palabras clave: Poder, derecho, política, saber.

En un breve pero relativamente conocido trabajo titulado “La educación legal como preparación para la jerarquía”, publicado en 1983, Duncan Kennedy, uno de los autores más representativos del grupo auto denominado *Critical legal studies*, reflexionaba sobre el modo en que las Escuelas de Derecho de los Estados Unidos eran ideológicas y, en particular, le interesaba remarcar que los abogados se formaban de acuerdo con patrones de jerarquía y obediencia. Según entiendo, las dos variables sobre las cuales se asienta el trabajo y las conclusiones de Kennedy, que tienen un tinte bien ensayístico, se relacionan: a) con el contenido de las materias dictadas en la carrera de derecho y; b) con las prácticas que se desarrollan dentro del aula. En lo que refiere al contenido de las materias dictadas, al modo en que se abordan las temáticas jurídicas, el diagnóstico de Kennedy es muy preciso “[l]a parte central de la ideología es la distinción entre derecho y política”³⁶. Del mismo modo que Kennedy era bien preciso con la identificación del tamiz ideológico que presenta la separación entre política y derecho, también se muestra muy decidido al momento de caracterizar las prácticas que se dan dentro de las aulas: los docentes moldean a los estudiantes de acuerdo con el modo en que luego deben comportarse como futuros profesionales. Los

³⁶Kennedy, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía” en Courtis, Christian (comp.) *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho*, Buenos Aires, Eudeba, 2001 [1983], trad. de M. Piqué y C. Courtis, p. 381.

forman, a partir de prácticas autoritarias, para que estén preparados para aceptarlas y reproducirlas en el ámbito profesional. Es así que “[l]a relación alumno profesor es un modelo para la relación entre los abogados contratados y los socios *seniors*, y también para la relación entre los abogados y los jueces”³⁷.

Por su lado, y para no reproducir acríticamente reflexiones pensadas para otras latitudes, es importante destacar que en algunos trabajos con sustento empírico que se han desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba, se ha corroborado que los estudiantes se subjetivan con materias que desligan el derecho de la política,³⁸ materias que son dictadas autoritariamente.³⁹ Según entiendo, es especialmente notable que los estudiantes se socializan alrededor de relatos jurídicos que impiden incluir a las variables políticas y sociales como matriz de análisis. El cliché de la *voluntad del legislador*, que cual voluntad divina crea las normas jurídicas desde la nada, no solamente supone que la *voluntad* sea algo susceptible de ser conocido, sino que resulta un eficaz relato que desliga la producción del derecho de los problemas y disputas políticas, económicas y sociales. El supuesto de la *voluntad del legislador* ya no funciona únicamente como un dispositivo que permite disciplinar la interpretación de los textos legales,⁴⁰ sino que también se erige como un dispositivo de cómo debe leerse el derecho, una herramienta que desliga la disciplina jurídica del contexto de emergencia de las normas. Si bien lo que sigue merecería algún tipo de contraste empírico, intuyo que la no inscripción del derecho en procesos históricos, económicos y sociales, atraviesa a gran parte del relato jurídico con independencia de los posicionamientos políticos o ideológicos. Es así que del mismo modo que los autores que escriben sobre derecho civil no nombran la dictadura de Onganía para referirse a la reforma introducida al código civil por la ley 17.711, quienes trabajan en materia de derechos humanos, y específicamente en el área de derecho sociales –tal vez el ala más progresista del discurso jurídico, si es que no estamos frente a un oxímoron- tampoco inscriben a la Constitución mexicana de 1917 en el proceso de la Revolución Mexicana, del mismo modo que cuando refieren a la Constitución de la República de Weimar de 1919, tampoco analizan la revolución socialista triunfante en noviembre de 1918.⁴¹

³⁷Kennedy, *op. cit.*, p. 394.

³⁸Lista, Carlos Alberto y Begala, Silvana “Los resultados de una socialización exitosa: la reproducción del modelo jurídico dominante” en Brígido, Ana María, Lista, Carlos Alberto, Begala, Silvana, Tessio Conca, Adriana, *La socialización de los estudiantes de abogacía: crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania, 2009, p. 139. El mismo estudio, pero con un análisis sensiblemente diferente, puede leerse en Lista, Carlos Alberto y Begala Silvana “La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante” en *Revista Academia*, n° 2, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2003.

³⁹Brígido, Ana María “Los alumnos y la reproducción del orden: la eficacia de la ideología profesional” en Brígido, Ana María, Lista, Carlos Alberto, Begala, Silvana, Tessio Conca, Adriana, *La socialización de los estudiantes de abogacía: crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania, 2009, p. 98. Un estudio similar en Brígido, Ana María y Lista, Carlos Alberto, “Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC: La perspectiva de los alumnos”, *Revista Academia*, n° 3, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, 2004.

⁴⁰ Cfr. García Calvo, Manuel, “La voluntad del legislador: genealogía de una ficción hermenéutica” en *Doxa*, n° 3, Alicante, 1986.

⁴¹ Sin pretensiones lo que sigue sea tenido como un contraste empírico serio, en los anaqueles sobre “Derechos Humanos” de la Biblioteca Central de la Facultad de Derecho de la UBA, los escasos libros en los se nombran los “progresos” o “evoluciones” que implicaron las constituciones de México –conocida como Constitución de Santiago de Querétaro- y de la República de Weimar, en ningún caso hacen referencia a los procesos revolucionarios que se

Las discusiones jurídicas se cortan cuando nos encontramos con el límite de la *voluntad del legislador*, que impide analizar el proceso sociohistórico dentro del cual se constituye esa supuesta *voluntad*. Por otra parte es notablemente frecuente ubicar, detrás de alguna normativa, a ciertos monumentos: el monumento a Alberdi detrás de la Constitución, el de Vélez Sarsfield detrás del código civil, etc. De todos modos, bien se sabe que detrás de un monumento hay un espacio vacío, pero no un proceso histórico-social. Por otro lado, en algunas oportunidades los manuales hacen alusión a algún tipo de relato histórico –en general para marcar la “historia” de la rama del derecho a ser analizada-, pero en muchos casos se trata de un relato histórico en el que no hay historia social sino historia natural, puesto que las cosas nacen y evolucionan como las especies de la naturaleza. Para tomar un caso, Julián Arturo de Diego relata en su *Manual del derecho del trabajo y la seguridad social*, de acuerdo al título que él mismo elige, “La aparición del derecho del trabajo a principios del siglo XX.” Ya la propia idea de *aparición* parece indicarnos algo divino o mágico –puesto que ni en la naturaleza hay generación espontánea-, intuición que se confirma con el relato, en el cual se indica el modo en que las leyes *nacen, se sancionan, se conocen, aparecen, se dictan*.⁴² Tal vez el derecho laboral sea uno de los ámbitos en los cuales la influencia de la situación política y económica sobre las normas pueda apreciarse con mayor nitidez, pero incluso en estos casos, no hay siquiera una contextualización.

Los relatos jurídicos que desligan el derecho de la historia, la política, la economía son innumerables no solamente para dar cuenta del proceso de sanción de las normas, sino también de su aplicación.⁴³ Sin embargo, el problema que se presenta es que no resulta tan fácil resolver esta situación, esta discontinuidad entre el derecho y la política, sin reproducir los esquemas autoritarios que Kennedy denunciaba. Si uno asume la relación entre saber y poder es inmanente,⁴⁴ si aquello que en un contexto determinado es tenido como un saber no es más que el resultado de una práctica de poder, resulta

desarrollaron como trasfondo de los textos constitucionales. La lista las publicaciones que nombran las constituciones, pero sin referencia a los procesos políticos es: Bidart Campos, Germán J. *Los derechos del hombre*, Buenos Aires, Ediar, 1973, p. 124-125; Bidart Campos, Germán J. *Teoría general de los derechos humanos*, Buenos Aires, Astrea, 1991, p. 330; Padilla, Miguel, *Lecciones sobre derechos humanos y garantías I*, Buenos Aires, AbeledoPerrot, 1995, p. 51; Travieso, Juan Carlos, *Historia de los derechos humanos y garantías*, Buenos Aires, Heliasta, 2005, p. 217-218; Wlasic, Juan C., *Manual Crítico de los derechos humanos*, Buenos Aires, La Ley, 2006, p. 96.

Por su lado, en los anaqueles rotulados como “Derecho constitucionales”, los escasos libros que citan las constituciones, pero sin referencias a las revoluciones, son: Dalla Vía, Ricardo Alberto, *Manual de derecho constitucional*, Buenos Aires, AbeledoPerrot, 2009, p. 147; Ekmekdjian, Miguel Ángel, *Tratado de derecho constitucional*, Buenos Aires, Depalma, 1994, vol. II, p. 4; Ekmekdjian, Miguel Ángel (“actualizado por docentes integrantes de su cátedra” sic.), *Manual de la constitución argentina*, Buenos Aires, LexisNexis, 2008, p. 192. Por otra parte, hacen breves referencias a los procesos revolucionarios: Durante, Alfredo, *Lecciones de Constitucionalismo Social*, Buenos Aires, La Ley, 2005 pp. 95- 96; Sabsay, Daniel Alberto, *Manual de derecho constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2011, p. 15. Sin embargo, en el caso de Sabsay hay que aclarar que las referencias a los procesos revolucionarios son muy breves: una cita de unas 24 palabras del texto de Alfredo Durante aquí reseñado.

⁴²De Diego, Julián Arturo, *Manual de derecho del trabajo y de la seguridad social*, Buenos Aires, AbeledoPerrot, 2000, pp. 46-47.

⁴³He marcado algunos otros ejemplos en Benente, Mauro, “Entre los saberes y el poder. Dificultades para repensar la enseñanza del derecho” en Pitlevnik, Leonardo (Comp.) *Universidad y conflictividad social. Aportes desde la enseñanza del derecho*, Buenos Aires: Didot, 2012,

⁴⁴Foucault, Michel, *Historie de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, p. 130.

notablemente dificultoso intentar desplegar nuevos saberes sin reproducir las mismas prácticas de poder con las que se imponen los relatos que desligan lo jurídico de lo político. Como contracara, bien podría decirse que desactivar las prácticas autoritarias no necesariamente nos llevan a construir una narración que inscriba al derecho dentro de los procesos políticos y sociales.

Según creo, sí es posible construir un nuevo relato jurídico que ligue al derecho con su contexto sociohistórico, pero al costo de caer en la trampa de mantener el dispositivo de poder que funciona dentro de las aulas.⁴⁵ Sin embargo, desactivar el dispositivo de poder que se despliega en las aulas no es garantía que el nuevo relato jurídico ligue el derecho con la política. El sombrío diagnóstico que me parece quedar delineado, indica que la máquina que desliga el derecho de la política y la máquina de la autoridad en el aula están secretamente vinculados con un mismo y único interruptor, que no hace más que encender una de las máquinas cuando con mucho esfuerzo se intenta apagar la otra.

Interdisciplinariedad, Interpretación y Filosofía del Derecho

Santiago Pedro Iribarne

Abogado, Profesor Jefe de Trabajos Prácticos en la materia “Teoría General del Derecho”, Facultad de Derecho, UBA, Argentina. Profesor Adjunto en las materias “Principios de Derecho Privado” e “Instituciones de Derecho Civil”, UCA, Argentina.

Resumen: Por medio de una breve exposición pretendemos proponer el recorrido por una serie de tópicos argumentales que tienden a justificar la necesidad de recurrir al auxilio de los aportes que otras disciplinas “no-jurídicas” - claro está- en el trabajo propio de la ciencia jurídica.

⁴⁵ En algún sentido, la apuesta sería no caer en los problemas que Rancière identificaba en los trabajos de Althusser previos al mayo de 1968. Es así que en una entrevista se lee que “Althusser había escrito un texto muy violento contra el movimiento estudiantil para explicar que esos jóvenes activistas no sabían nada de ciencia y nadaban en la ideología: sólo la ciencia divulgada por los maestros de la filosofía y los dirigentes comunistas podía armar las masas frente a la burguesía. Yo me había amoldado a ese discurso ventajoso que nos hacía aparecer como representantes de la verdad ante los estudiantes desorientados. Pero Mayo de 68 fue un brutal despertar: ese discurso científico de la pretendida liberación me pareció el del orden dominante.” “Jacques Rancière, el dinamitador de muros”, entrevista en *La Nación* del 05/10/2012, disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1514070-jacques-ranciere-el-dinamitador-de-muros>

En tal sentido, el primer tema a tratar será sobre la interdisciplinariedad en sí misma: qué implicaciones tiene el uso de esta “herramienta” en el contexto de una disciplina que se abre a recibir la información de otras para el logro de sus fines específicos, luego analizaremos brevemente la estructura del conocimiento jurídico como espacio en el que esa perspectiva interdisciplinaria puede iluminar cada nivel de conocimiento, a continuación realizaremos una muy breve reseña de cómo el concepto de derecho que asumamos como punto de partida implicará qué lugar tendrán los aportes de las otras ciencias y en qué medida su contribución será verdaderamente positiva y útil a los fines propios de la práctica jurídica, por último, intentaremos esbozar algunas conclusiones.

Es que, puesta de manifiesto la inevitabilidad del fenómeno interpretativo, la filosofía del derecho se erige como un tópico ineludible en la enseñanza y la interdisciplinariedad como una perspectiva cuya verdadera eficacia habrá de estar ligada de forma ineludible a la posición que cada persona asuma como punto de partida desde el punto de vista de los principios que conforman los principios y fines de la ciencia jurídica.

I. INTRODUCCION

Por medio de una breve exposición pretendemos proponer el recorrido por una serie de tópicos argumentales que tienden a justificar la necesidad de recurrir al auxilio de los aportes que otras disciplinas “no-jurídicas”- claro está- en el trabajo propio de la ciencia jurídica y en, particular, en la enseñanza del derecho.

En tal sentido, el primer tema a tratar será sobre la interdisciplinariedad en sí misma: qué implicaciones tiene el uso de esta “herramienta” en el contexto de una disciplina que se abre a recibir la información de otras para el logro de sus fines específicos, luego analizaremos brevemente la estructura del conocimiento jurídico como espacio en el que esa perspectiva interdisciplinaria puede iluminar cada nivel de conocimiento, a continuación realizaremos una muy breve reseña de cómo el concepto de derecho que asumamos como punto de partida implicará qué lugar tendrán los aportes de las otras ciencias y en qué medida su contribución será verdaderamente positiva y útil a los fines propios de la práctica jurídica, por último, intentaremos esbozar algunas conclusiones.

Es que, puesta de manifiesto la inevitabilidad del fenómeno interpretativo, la filosofía del derecho se erige como un tópico ineludible en la enseñanza y la interdisciplinariedad como una perspectiva cuya verdadera eficacia habrá de estar ligada de forma ineludible a la posición que cada persona asuma como punto de partida desde el punto de vista de los principios que conforman los principios y fines de la ciencia jurídica.

II. LA INTERDISCIPLINARIEDAD.

La necesidad de compatibilizar y ordenar los aportes que puedan darse sobre un mismo objeto de estudio desde distintas disciplinas científicas impone considerar la existencia de diversos tipos de relación entre las disciplinas científicas.

En ese sentido, hay quienes proponen distinguir entre tres tipos de relaciones interdisciplinarias: 1) las de subordinación, 2) las de cooperación y 3) las de correlación. Las primeras (1) descansan fundamentalmente

en el objeto. El considerado como objeto por una disciplina es tratado también por otras, y aquella precisa atenerse a los datos obtenidos en una esfera de conocimiento que puede considerarse como previa o más general: es el caso de la biología respecto de la física. Las relaciones de cooperación (2) se manifiestan principalmente cuando las disciplinas formales, como las matemáticas o la lógica, despliegan su operatividad instrumental respecto de otros campos de conocimientos, y así podemos observar, por ejemplo, que la deducción algorítmica se extiende por zonas antes totalmente inéditas para este tipo de razonamiento lógico-matemático que representa la máxima estilización del pensamiento. Desde que las ciencias han dejado de «justificar y condenar» para desenvolverse en un estricto descriptivismo, la unificación del comportamiento científico es sensiblemente mayor por más que se multipliquen objetualmente los campos. Por eso, parejo al movimiento de la diversificación de las ciencias, corre el de la uniformidad de la clase de saber utilizado. Por último, las relaciones de correlación (3) o de correspondencia son las más sorprendentes y, por lo mismo, no reductibles a modelos fijos. Entre ellas podemos situar las conceptualizaciones procedentes de una ciencia determinada que se trasladan a otra ciencia, estableciéndose los oportunos cuadros de equivalencias⁴⁶.

Desde cierta perspectiva, el Derecho como disciplina estudia, principalmente la conducta humana⁴⁷, el comportamiento de las personas en cada una de las múltiples relaciones jurídicas que entablan entre sí. Todas las materias de la carrera de una u otra forma implican el análisis de las conductas y relaciones humanas. Aún asumida por hipótesis una perspectiva dogmática, todo el ordenamiento jurídico está conformado por leyes que no son otra cosa que, normas de conducta cuya “aplicación”⁴⁸ implicará el necesario análisis del comportamiento que las disposiciones normativas ordenan.

Ahora bien, estas conductas que constituyen el objeto del conocimiento jurídico son acciones, decisiones humanas que hacen referencia a la *realidad concreta* y que no pueden ser entendidos –en tanto jurídicos– privados de esa referencia a la realidad. Se trata también de la “Justicia”, que (como valor o finalidad) lleva consigo una tendencia inexorable a la realización, se trata de un intento de conformación y configuración de situaciones concretas y de sociedades determinadas⁴⁹. La concreción del valor justicia que todo operador jurídico ha de tener por finalidad de su labor, desde el propio preámbulo de la Constitución Nacional, imprime al trabajo de abogados, fiscales, jueces, etc. una nota característica en su mirada propiamente jurídica de las relaciones humanas.

46 Hernández Gil, A. “Problemas epistemológicos de la C. Jurídica”, Ed. Civitas, Madrid 1976, Capítulo III., páginas 107 a 113.

47 No es este el ámbito en el que corresponda debatir la medida, alcance y fundamentos de esta afirmación sin perjuicio de lo cual aparece prudente remitir a la obra del profesor titular de Teoría General del Derecho de esta casa, doctor Renato Rabbi Baldi, “Los derechos individuales ante el interés general”, Ed. Ábaco de Rodolfo Depalma, Bs. As. 1998, págs. 15 y siguientes.

48 La palabra aplicación no resulta inocente sino que se ajusta a la aludida perspectiva dogmática según la cual el papel del juez como operador jurídico es el de aplicar las normas que proveen la solución para cada caso. Sobre el particular v. Rabbi Baldi, “Teoría General del Derecho”, Ed. Ábaco de Rodolfo Depalma, Bs. As., 2013, 3ª ed. págs. 306 y siguientes.

49 Martínez Doral, José M., “La estructura del conocimiento jurídico”, Ed. Eunsa, 1963, págs. 16/17.

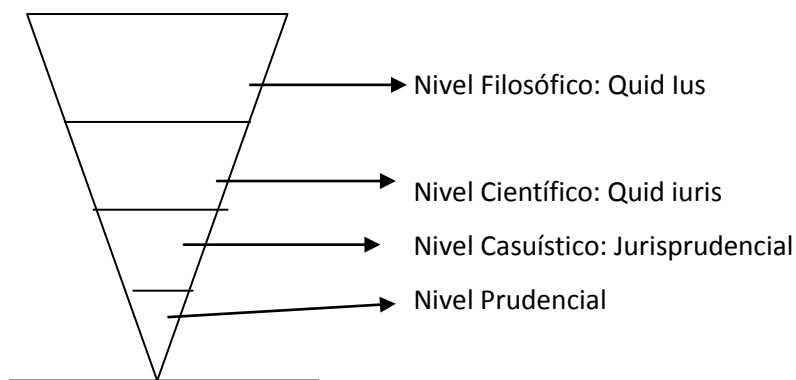
Ahora bien, puesta la atención en estas conductas humanas aparece razonable considerar que para un acabado análisis de su sentido, su adecuada valoración exige la contribución y el aporte de otras disciplinas con las que compartimos el objeto de estudio.

Desde perspectivas y dimensiones diversas, la sociología, la historia, la psicología, la antropología, la ética, la filosofía constituyen disciplinas sin cuyos aportes aparece ciertamente dificultoso arribar a conclusiones dotadas de un mínimo rigor científico para el derecho.

III. La estructura del conocimiento jurídico.

El profesor Martínez Doral propone explicar la estructura del conocimiento jurídico de un modo que, aún cuando ha sido blanco de agudas críticas⁵⁰, permite dimensionar de un modo plausible las diversas perspectivas desde las cuales puede analizarse una conducta, relación o problema jurídico.

El catedrático español explica que en todo fenómeno jurídico existen diversos niveles de conocimiento: (1) Nivel Filosófico, (2) Nivel Científico, (3) Nivel Casuístico o Jurisprudencial y (4) Nivel Prudencial. Cada uno de estos cuatro niveles se pueden clasificar en el orden expuesto de mayor abstracción a mayor concreción según el siguiente esquema:



El contenido del Nivel de conocimiento Filosófico estará conformado por la respuesta a pregunta de Kant: *Quid ius?*. Estamos ante el mayor grado de abstracción: qué es el derecho? Para responder a esta pregunta sin duda la filosofía, la epistemología, la ciencia política serán fuente de materiales que deberán ser considerados. Pero también en este nivel nos preguntamos qué es la persona, a partir de cuándo y hasta cuando hay persona. La biología, las ciencias médicas en general habrán de constituir disciplinas de especial importancia para dar respuesta a este tipo de interrogantes.

El nivel de conocimiento científico, se conforma por la respuesta a la pregunta *Quid iuris?* Cuál es el derecho? *Hic et Nunc...* aquí y ahora, hoy vigente en la Argentina, la Constitución, Los tratados del art. 75 inc. 22, los códigos y leyes en sentido material de toda jerarquía, etc. Pero no solo eso, también la obra de los doctrinarios sin cuyo aporte aparece ciertamente complejo sino imposible abordar las normas que regulan cada materia. Este nivel de conocimiento jurídico podrá servirse de aporte de disciplinas tales como

⁵⁰ Lamas, Félix A., “La experiencia jurídica”, Bs. As., 1991, pág.476.

la historia, que podrá iluminar como una determinada cuestión ha sido regulada de diversas formas a lo largo de la historia y porqué se sucedieron los cambios en cada caso.

El nivel de conocimiento jurisprudencial cuyo contenido se conforma, naturalmente por lo que los tribunales han decidido respecto de cada problema jurídico es hoy asistido de modo muy significativo por la informática que aporta valiosas herramientas en la búsqueda de antecedentes.

Por último el nivel de conocimiento prudencial, asociado a la virtud de la prudencia, madre de las virtudes morales en la perspectiva clásica es, tal vez, una de los niveles en los que el apoyo de las ciencias cobra una dimensión más notoria. Es que en este nivel de conocimiento jurídico el operador se encuentra frente al caso concreto llamado a resolver. Todas las disciplinas contribuyen al conocimiento cabal de la situación de una persona que en busca de una indemnización justa reclama por los daños y perjuicios causados injustamente. Médicos de todas las especialidades, Arquitectos, Actuarios, Contadores, Ingenieros, etc. echaran luz sobre las particularidades del caso en orden al conocimiento cabal del daño que debe remediarse. Pero también será necesario el aporte de estos y otros expertos para conocer si la relación de causalidad aducida como fundamento de la pretensión es adecuada para justificar la procedencia del reclamo.

IV. La necesaria dimensión filosófica del conocimiento jurídico y la inevitable interpretación de los problemas jurídicos.

El esquema expuesto en forma breve precedentemente evidencia de qué modo la respuestas que los operadores jurídicos demos a cada una de las preguntas que pudieran formularse en cada nivel de conocimiento implicará la solución que al problema se proponga.

Algunos fallos de la CSJN permiten advertir esto con suma claridad: “Saguir y Dib” o “Vera Barros” constituyen solo dos ejemplos significativos de este fenómeno.

VI. Conclusión.

Concebir al derecho como una ciencia práctica llamada a dar respuesta a problemas concretos implica asumir la necesidad de recurrir a la contribución que otras ciencias y disciplinas científicas puedan dar para la comprensión cabal de problemas jurídicos de toda índole.

Los niveles de conocimiento jurídico constituyen un ejemplo de cómo presentar la importancia que reviste el auxilio de otras disciplinas en el razonamiento y método jurídicos.

La ciencia del derecho como disciplina humana. El derecho como posesión de todos

Gonzalo López

Abogado, maestrando en Problemáticas Sociales Infanto-Juveniles, ayudante de segunda en “Teoría General del Derecho” cátedra Dr. Guibourg, colaborador en “Fundamentos de los Derechos Humanos” cátedra del Dr. Héctor Negri (UBA), Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Gabriel Fava

Abogado, ayudante de segunda en “Elementos de derecho penal y procesal penal” cátedra del Dr. Hendler Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen: El derecho es una ciencia social que se nutre y se conforma del aporte de múltiples ciencias y artes que terminan de formarlo y conformarlo. Sin embargo, en los últimos años en las universidades posmodernas el derecho se enseña en gran parte como aislado de otras disciplinas, y desde una perspectiva que tiene casi exclusivamente que ver con la codificación, es decir que la enseñanza del derecho se realiza por un lado desde una escasa o casi nula práctica profesional concreta y, por otro, en forma totalmente autónoma de la relación con otras ciencias y, mucho menos, con alguna de las artes.

Por ello, el presente trabajo rescatando el valor del derecho como ciencia social y, en última instancia como ciencia humana, pretenderá mostrar la importancia de la intersección del derecho con otras ciencias y artes, haciendo particular hincapié en su relación con la filosofía y la literatura, para así demostrar como objetivo final que el derecho debe ser entendido antes bien como una ciencia que atraviesa a otras disciplinas y no necesariamente como una disciplina para especialistas y dogmáticos que conocen de métodos y estudian códigos.

Palabras claves: derecho, ciencia, filosofía, literatura, arte.

*Nunca salí más ajeno de las letras
como cuando Estudié en la Facultad de Filosofía y Letras.*

Adolfo Bioy Casares.

I. Introducción

El derecho es una ciencia social que se nutre y se conforma del aporte de múltiples ciencias y artes que lo complementan y que, a la vez, terminan de formarlo y conformarlo. Sin embargo, en los últimos años en las universidades posmodernas el derecho se enseña en gran parte como aislado de otras disciplinas, y desde una perspectiva que tiene casi exclusivamente que ver con la codificación, es decir que la enseñanza del derecho se realiza por un lado desde una escasa o casi nula práctica profesional concreta y, por otro, en forma totalmente autónoma de la relación con otras ciencias y, mucho menos, con alguna de las artes.

Por lo general la primera aproximación que se hace al derecho es que este está conformado por un número de leyes que se encuentran ordenadas en códigos, y que cada una de estas leyes contienen algo así como “prescripciones” que nos indican aquello que debemos o no debemos hacer según el caso y, para el supuesto que realicemos una conducta distinta a la debida son también las leyes aquellas que nos indican que consecuencia nos toca por ese acto.

En este contexto, enseñar derecho alejándose del estudio de las leyes y de los códigos parecería que no es más que renunciar a esa perfecta racionalidad científica de la que rigurosamente se conforma esta ciencia, junto también a la renuncia de determinados métodos dogmáticos internos y específicos que también construye para sí desde hace años esta disciplina.

Por ello, desde hace varios años a esta parte la forma habitual de enseñar la carrera de derecho en cualquiera de las universidades que la dictan consiste básicamente, a través de una clase magistral expositiva, en hacer una lectura de los códigos que rigen específicamente para esa materia que se está dictando y explicar el método específico (dogmático) –si es que lo hay-, para poder interpretar o aplicar en un caso concreto aquello que está contenido en la norma. Así, la hora y media o dos horas que en promedio dura una clase de grado de cualquier materia, se basa en clasificaciones, lecturas de artículos,

explicación de los institutos previstos por esos artículos, alguna problemática específica que ellos puedan presentar y que opinan diferentes personas reconocidas sobre la temática (doctrina), o que dicen los tribunales al respecto (jurisprudencia). Después de esa exposición, con suerte, un profesor amable podrá preguntar si queda alguna duda o pregunta leyendo una vez a más el artículo del código del que quedó la duda y explicando de nuevo el instituto con un vocabulario técnico específico para así dar por finalizada la clase. Dicha metodología se repetirá a la clase siguiente y así sucesivamente.

Con este trabajo pretendemos mostrar cómo se puede enseñar derecho de una manera distinta, por ejemplo a través del arte, puesto que en este encontramos miles de fragmentos de razón y puede convertirse en un instrumento de enseñanza tan efectivo y eficiente como el mejor de los métodos específicamente creados.

II. A modo de ejemplo de cómo se puede explicar derecho a través de una obra de arte.

Como bien ya lo han señalado Marí y Nussbaum⁵¹, entre otros estudiosos del tema, las ficciones bien utilizadas pueden resultar tanto un método de enseñanza, como una suerte de entrenamiento judicial. Las ficciones nos llevan a ponernos en el lugar del otro, atravesar sus experiencias, y en este sentido buscan la empatía⁵².

Según Nussbaum, la lectura es entendida aquí como un ejercicio de habilidades valorativas. De este modo, se ha dicho que la lectura nos encuentra con nuestra emocionalidad, distinguida del mero impulso y rescatándola con ese movimiento, por ende de su oposición a la racionalidad. Así, la buena literatura es perturbadora, nos hace atravesar emociones poderosas y nos desconcierta. Inspira desconfianza en ciertas convenciones y nos fuerza a una confrontación con nuestras propias creencias e intenciones⁵³.

Por ello, a modo de ejemplo de lo que pretendemos mostrar, hemos seleccionado un cuento corto escrito por Héctor Negri. El autor es abogado, doctor en Derecho y Ciencias Sociales y en Ciencias Jurídicas y Sociales. Posee una intensa trayectoria que abarca el ámbito judicial, docente y literario⁵⁴.

El cuento se llama “El partido de fútbol” y el autor, en su momento, lo ha resumido del siguiente modo⁵⁵:

“Cuenta la historia de dos ciudades cercanas con un equipo de fútbol cada una. Se llevan bien, pero son rivales, y todos los años se juntan para disfrutar de una gran fiesta y jugar una suerte de partido definitorio”.

“Narra toda la fiesta anterior al partido: los estudiantes del colegio secundario que hacen una inmensa bandera para alentar al equipo local; la llegada de los visitantes; las declaraciones de los jugadores por radio; y el recuerdo del partido anterior, cuando uno de los arqueros atajó un penal”.

“Las tribunas están llenas, va a comenzar el partido y de pronto se presentan unos hombres vestidos de gris. Luego el árbitro llama a los capitanes y al rato todo el estadio sabe que, por decisión de las autoridades, ha sido suprimido el gol”.

⁵¹ Ver en este sentido tanto la obra “Teoría de las ficciones” de Enrique Marí, como la obra “Justicia Poética” de Martha Nussbaum. Ambas citadas en las referencias bibliográficas de este trabajo.

⁵² TENTONI, Valeria: “La literatura como lección judicial. ¿Leer novelas mejora los criterios de justicia?”, publicado en el blog de la librería “Eterna Cadencia”, disponible en <http://blog.eternacadencia.com.ar/archives/2012/23865> (Consultado por última vez el 31 de agosto de 2013).

⁵³ TENTONI, Valeria: *op. cit.*

⁵⁴ Es Ministro Decano, y actualmente Presidente, de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. Ha sido homenajeado por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, por su contribución a la cultura y a las letras argentinas y por la Universidad de Buenos Aires, en reconocimiento a sus cincuenta años de trayectoria docente.

⁵⁵ En el año 2006, en una entrevista periodística. Disponible en: <http://www.scba.gov.ar/prensa/Noticias/25-10-06/Los%20poemas.htm> (Consultado por última vez el 31 de agosto de 2013).

De todos modos, “empieza el partido y la primera jugada (de pizarrón) termina en gol. La tribuna lo grita, pero el referí hace sacar desde el área”, y así va anulando cada una de las conquistas. Los jugadores y el público comprenden que ya nada tiene sentido y se van, dejando la cancha vacía.

“Al día siguiente los estudiantes que habían hecho la bandera ven cómo el profesor de matemáticas, que era el más querido, se pone a llorar y dice nos han quitado el gol...”.

Luego, algunos de los integrantes del pueblo reaccionaron, hicieron un petitorio ante las autoridades para que revisaran la medida, hubo marchas, protestas, pero todo fue en vano.

Los pueblos fueron muriendo, la escuela cerró y el tren dejó de pasar. Pasaron a ser pueblos olvidados.

III. ¿Que nos enseña de derecho un cuento de fútbol donde no hay gol?

Este cuento en verdad podría servir como disparador de varias cuestiones diversas como son la supresión de utopías, los cambios de paradigmas, la resistencia a dichos cambios, la repercusión de la aplicación de una norma en la realidad, la llegada de un gobierno de facto etc. Pero, en realidad, esos constituyen tópicos en donde el cuento en cuestión sólo nos serviría como punto de partida.

Lo cierto es que, más allá de este logro que no es menor, del cuento también podríamos desentrañar al menos las siguientes ideas:

- 1- Lo primero que se podría deducir, o que el cuento puede dar lugar a la reflexión, y esto no es un contenido estrictamente jurídico aunque de él también se pueden deducir cientos de contenidos jurídicos es que: “el mundo no funciona sin resultados”.
- 2- Por otra parte, qué pasaría si trasladáramos lo que plantea el cuento a alguno de nuestros campos específicos, como por ejemplo el derecho penal y así nos preguntaríamos de repente ¿Qué pasaría si no habría pena? Es lógico que tampoco existirían los delitos ni las cárceles, lo que a su vez nos llevaría a indagar en reflexiones bastante más profundas que claramente exceden lo que se pretende demostrar con este trabajo.
- 3- El cuento también nos puede llevar a la reflexión de por qué generan tantas resistencias los cambios de paradigmas y no puede empezar a pensarse en un futuro de nuestra ciencia con otro contenido. ¿Por qué se derrumba todo un sistema estatuido ante un solo cambio de condición o regla? ¿Por qué no romper con la rigidez de determinadas reglas que resultan *conditio sine qua non* para que la disciplina funcione? En el fútbol es el gol, el derecho -y demás está decirlo-, está plagado de reglas rígidas e inamovibles que cada uno de los oyentes sabrá completar.

Ello, más allá de toda otra idea que surja y que complete este trabajo, puesto que las que se han explicitado son sólo una enumeración no exhaustiva de lo que pretendemos demostrar.

IV. Conclusión

La idea de este mini-trabajo era demostrar cómo se puede enseñar y aprender derecho desde otras disciplinas, como el arte, echando mano específicamente a la literatura y a algo en principio tan ajeno al derecho como un cuento de fútbol que expone la rivalidad entre dos pueblos y la problemática y destrucción que se genera en ellos a partir de la ausencia de gol.

Es decir que, con ello se pretendió mostrar en primer lugar que la enseñanza del derecho no siempre debe venir del apego a la norma, sino de la capacidad de buscar métodos que incluyan otras disciplinas y se transformen en una enseñanza más fluida que abandone los métodos clásicos de lectura, repetición y memoria.

Pero lo cierto es que con este trabajo no se pretendió únicamente demostrar que se puede enseñar y aprender derecho desde otro lugar que no sea a través de la enseñanza repetitiva de los códigos y de los

métodos específicamente establecidos por esta disciplina, tema que ya puede ser conocido por este panel. Antes bien, con la presente exposición pretendimos demostrar el valor del derecho como ciencia social y, en última instancia como ciencia humana. De allí la importancia de la intersección del derecho con otras ciencias y artes, para demostrar como objetivo final que el derecho debe ser entendido como una ciencia que atraviesa a otras disciplinas y no necesariamente como una disciplina para especialistas y dogmáticos que conocen de métodos y estudian códigos. Que atrás de cada artículo hay una persona que le es aplicado, que atrás de cada papel hay un sujeto con un conflicto.

Pascal decía que “el binomio de Newton puede ser tan bello como la Venus de Milo, pero que hay que saber encontrarle su belleza”, haciéndonos eco de esta frase podríamos decir que explicar derecho a través de las distintas artes puede ser mucho más fructífero que explicarlo mediante la lectura de un código, a la vez que en ese intercambio interdisciplinario puede acercarse mucho más a una ciencia humana, solo hay que saber indagar en otros métodos para que ello pueda hacerse efectivo.

Por ello, habrá que buscar y encontrar, y esto es un desafío para el futuro, poder enseñar derecho desde otros lugares, para así poder arribar al resultado de que, tanto como la ficción y la historia se escriben para corregir el porvenir, el derecho pueda ser visto y entendido como un verdadero objeto de transformación.

Bibliografía

- CARRIÓ, Alejandro: *¿Será Justicia?*, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1993.
- COSSIO, Carlos: *La teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de libertad*, Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1964.
- MARÍ, Enrique: *Teoría de las ficciones*, Eudeba, Buenos Aires, 2002.
- MELO, Adrián y RAFFIN, Marcelo: *Obsesiones y fantasmas de la Argentina. El antisemitismo, Evita, los desaparecidos y Malvinas en la ficción literaria*, Editores del Puerto, Buenos Aires, 2005.
- NEGRI, Héctor: “El partido de fútbol” en *Esto es mi cuerpo roto*, Vincinguerra, Buenos Aires, 2007.
- NUSSBAUM, Martha: *Justicia poética. ¿Es posible humanizar la justicia?*, Andrés Bello, España, 1997.
- TEDESCO, Ignacio: *El acusado en el ritual judicial. Ficción e imagen cultural*, Editores del Puerto, Buenos Aires, 2007.

Sitios de Internet

- <http://www.scba.gov.ar/prensa/Noticias/25-10-06/Los%20poemas.htm> (Consultado por última vez el 31 de agosto de 2013).
- TENTONI, Valeria: “La literatura como lección judicial. ¿Leer novelas mejora los criterios de justicia?”, publicado en el blog de la librería “Eterna Cadencia”, disponible en <http://blog.eternacadencia.com.ar/archives/2012/23865> (Consultado por última vez el 31 de agosto de 2013).

La perspectiva iusfilosófica de Duncan Kennedy sobre el derecho privado en la enseñanza del derecho

Maximiliano V. J. Consolo

Lic. y prof. en Filosofía. Docente en la Facultad de Derecho - UBA

Resumen: El presente trabajo es parte de una investigación realizada en la maestría en Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Como el título del trabajo señala, el objetivo del mismo trata de divulgar la mirada del iusfilósofo estadounidense Duncan Kennedy sobre el derecho privado en la enseñanza del derecho. La modernidad fue un gran proyecto que buscó combinar liberalismo, racionalismo e individualismo. El sujeto moderno es un individuo con conciencia y voluntad responsable de todas sus acciones. No es casual que la figura del contrato fuese la institución más significativa de la época ya que la idea del mismo implica a su vez la idea de un sujeto autónomo, libre e

individual. El derecho civil francés o napoleónico se realizó por temor a la Revolución Francesa, es decir, por temor a la politización. Su objetivo fue sustraer al individuo del poder del monarca (representación de lo público). Ahora bien, el proyecto jurídico moderno que heredamos, necesita de una actividad académica que posibilite su concreción a través de una educación con una ideología acorde a sus intereses. En la actualidad, este proyecto jurídico moderno subsiste y Duncan Kennedy, luego de analizar la manera en que se enseña Derecho en USA, denuncia que el derecho tiene como finalidad la desigualdad de clase, raza y género. De este modo, la educación tradicional norteamericana tiene como finalidad dogmatizar y domesticar a los futuros abogados moldeando según un modelo que se encuentra al servicio de la ideología capitalista.

Palabras Clave: Enseñanza jurídica - Duncan Kennedy – Filosofía del Derecho – Derecho privado

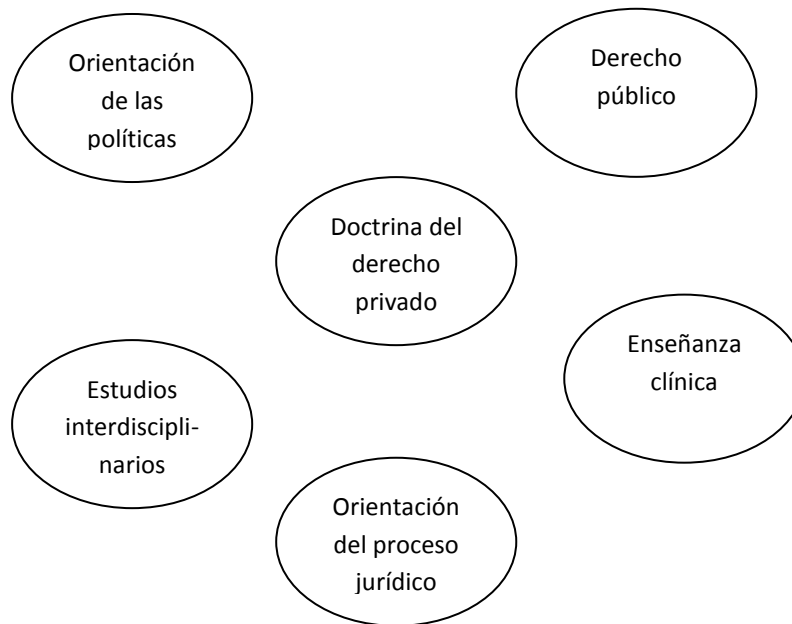
El derecho privado es el reino de los repartos autónomos y contempla tanto el ámbito familiar como la vida económica. La modernidad se caracterizó por la separación de lo público y lo privado y por la codificación. Los códigos tenían la función de regular el comportamiento en el ámbito privado de las personas. El Código Civil Francés o Napoleónico fue influenciado por las ideas de la Ilustración; por ello, apuntaba a la libertad, a la expansión de mercados y a la anulación de los monopolios gremiales. “Pretendía lograr por medio de leyes sistematizadas el mayor incremento posible de consensualidad, de libre contratación y de convenios y penalidades racionales; todo ello presidido por una razón continua y evolutiva, en reemplazo de la autoridad divina.” (Tedeschi; 2001: 163).

El Dr. Duncan Kennedy pertenece a un movimiento intelectual denominado *Critical Legal Studies*, el cual surgió a mediados de la década del 70 como un reducido grupo de profesores, estudiantes, científicos sociales del derecho que comenzó a investigar el sistema jurídico norteamericano desde una perspectiva de izquierda para “...rastrear cómo las elites utilizaron conscientemente la ley en provecho propio y, al mismo tiempo, ver cómo el pensamiento jurídico menos consciente opera como una visión del mundo que reconcilia a la gente con el statu quo haciéndolo parecer natural y justo, y sobre todo poderoso.[...] y enseñan cómo una doctrina internamente contradictoria puede volver pasiva a la gente ofreciéndole justicia y, al mismo tiempo, negándosela.” (Kennedy; 2012: 15-16).

El peso del derecho privado en la enseñanza.

Kennedy señala la importancia política de la estructura del currículum de la facultad de derecho: “...el componente doctrinal de derecho privado del plan de estudios es políticamente de centroderecha. Y existe un desequilibrio manifiesto con la parte de centroizquierda. La parte de centroizquierda carece del carácter monolítico del elemento doctrinal del derecho privado. Es una colección de elementos curriculares dispares, que incluyen: el derecho público (como opuesto al derecho privado), el derecho procesal, la enseñanza clínica del derecho, los estudios interdisciplinarios y la orientación de las políticas.” (Kennedy; 2012: 16). La prioridad está en la doctrina; lo demás llegó después. Primero hubo profesores orientados hacia la doctrina, luego al derecho público, etc. En el siguiente gráfico, (Kennedy; 2012: 16) está sintetizada

la visión de Kennedy del Derecho estadounidense en la mayoría de las facultades de Derecho de su país. Se puede observar un núcleo (doctrina del derecho privado) y una periferia constituida por cinco elementos.



El derecho público: Al principio tuvo una orientación de centroizquierda integrado por el derecho constitucional, el derecho tributario, el derecho penal, el derecho regulatorio y el derecho administrativo; estos dos últimos surgieron por creación del estado regulador de bienestar. El derecho público estuvo impregnado de propuestas de izquierda o centro-izquierda durante los siglos xix y xx, tratando de modificar el *statu quo* a través de las leyes. No sucedió del mismo modo con el derecho constitucional, que se originó *in academia* como parte de la crítica de la derecha que quería invalidar las leyes sociales de izquierda. Esto podemos corroborarlo con los programas de los planes de estudio de las facultades de derecho estadounidenses hasta la primera guerra mundial. En ellos no hubo cursos sobre impuestos hasta después de la primera guerra, ni cursos sobre derecho laboral, anti-monopolio o administrativo. Esos cursos integraron el plan de estudios recién entre 1930 y 1950 gracias a profesores liberales. Pero Kennedy denuncia que ahora todo cambió. La mayoría de los profesores de estas asignaturas consideran que el estado de bienestar fue muy lejos y quieren acotarlo; aquí podemos observar el elemento centrista.

El movimiento interdisciplinario: en un principio Kennedy señala que la práctica del derecho era diferente de la teoría. Los ámbitos social y económico que eran presentados por la *doctrina* eran diferentes de acuerdo a la vida real donde los pobres no gozaban la libertad suficiente y tenían que conformarse con lo poco que tenían. Con el advenimiento del *derecho-y-x* en la presidencia Kennedy (D. Kennedy usa esta expresión para referirse a diferentes escuelas de pensamiento que asumieron la insuficiencia del estudio del derecho por sí mismo y la necesidad de vincularlo con otros espacios sociales y de saber), el movimiento interdisciplinario alcanzó un equilibrio ideológico conteniendo una versión conservadora de la ley y la economía. Pero si antes el *derecho-y-x* era más filoizquierdista, hoy es un fenómeno más bien de derecha. Esto es porque varios profesores interdisciplinarios de la generación posterior a 1945 se

desplazaron de la izquierda a la derecha. De este modo, en su perspectiva política, hoy las facultades de derecho de Estados Unidos son liberales con excepción de la Universidad de Chicago.

La orientación del proceso jurídico: también en un principio tenía una orientación de izquierda. Su objetivo era demostrar que había una función para cada institución jurídica en un plan global que tenía como objetivo maximizar el bienestar por medio de la reforma y los tribunales, los cuales deberían colaborar con ese programa en lugar de obstruirlo. Pero con el tiempo se pasó de la izquierda al centro.

La enseñanza clínica: tiene su origen a fines de los años sesenta. Su finalidad consistía en sacar a los estudiantes del contexto idealizado de la facultad de derecho para que pudieran percibir que corrían peligro de ser moldeados por una estructura conservadora e inmoral de prestación de servicios jurídicos a favor de la clase más adinerada y en detrimento de los pobres disimulada con una ética falsa. Kennedy advierte que esto también en la actualidad comenzó a disiparse debido a que surgió una versión centrista de la enseñanza clínica del derecho.

La orientación de las políticas: su objetivo es preguntarse para qué existen las reglas. En lugar de una única estructura monolítica de reglas jurídicas necesarias, lógicas y justas, habría miles de opciones particulares y diferenciadas para las políticas; pero para el maestro de Harvard, hoy se perdió esa orientación política. Las políticas se usan hoy en día para convencernos de que cada regla es necesaria.

Ahora bien, vayamos a lo más importante: la identificación que denuncia Kennedy de la doctrina del derecho privado con la ideología de centroderecha. El jurista estadounidense señala que los docentes de derecho realizan una identificación de la doctrina con los contratos, la propiedad privada y la responsabilidad civil. Estos tres elementos del derecho privado guardan, según los docentes, una coherencia lógica. Las normas que versan sobre estos tres elementos no incluyen al derecho administrativo, el de bienestar, el municipal, el medioambiental, el de antimonopolio, el laboral, el regulatorio. Éstos fueron hacia el derecho público. La doctrina versa sobre la libre contratación, la inviolabilidad de la propiedad privada y la limitación de la responsabilidad civil. Pero Kennedy hace una crítica aguda a esto y sostiene que “...creer en una doctrina coherente y racional equivale a creer que las instituciones básicas del capitalismo son racionales y coherentes.” (Kennedy; 2012: 29). El profesor de Harvard nos manifiesta que decir que estos tres elementos del derecho privado son racionales es lo mismo que decir que el capitalismo mismo es racional y sentencia con la siguiente frase “Mi argumento básico es que este conflicto político [...] es en última instancia irreal”. (Kennedy; 2012: 29)

La periferia del centro doctrinario se la muestra como irracional, neutral, política, ineficaz. La derecha no siente que la periferia –identificada con la izquierda- sea importante. Pero la centroizquierda siente que el núcleo –identificado con la derecha- es *terriblemente importante*. Solo la centroizquierda siente esta ambivalencia. La doctrina se muestra como rigurosa, clara y cuidadosa. Todo esto es un error, y para evitarlo, Kennedy nos propone rechazar el antagonismo entre real-ideal, razón-emociones, unidad-pluralidad ya que nos lleva a que la derecha siempre salga victoriosa. Reiteramos: es la centroizquierda la que siente que el núcleo es importante y esto lo hace por creer en la ilusión del antagonismo centro-

periferia ya que no existe un cuerpo doctrinal unitario, coherente o racional, como también no existe una periferia desintegrada o menos necesaria. No hay distinción entre núcleo y periferia, ambos tienen una estructura dualista: la estructura de la contradicción. Para Kennedy no hay unidad ni caos, sólo contradicción violenta, y esto es porque no hay en la teoría principios jurídicos unificadores que sirvan para diferenciar un razonamiento jurídico de otros tipos de razonamiento y también para otorgar una ilusa necesidad interna. Esta apariencia de racionalidad es pura ilusión. “Los docentes dan una falsa impresión de coherencia lógica, no a propósito, sino respondiendo a la tradición de la enseñanza.”.(Kennedy; 2012: 37) Aquí está el núcleo principal del pensamiento de Kennedy. Esto es lo que realmente hay que enseñar a los alumnos, es decir, la manera en resolver las contradicciones que se presenten en la vida. Por lo tanto, Kennedy va a criticar una idea de enseñanza que se reduzca meramente a la memorización de reglas ya que el derecho es un instrumento de los intereses establecidos, es decir, es superestructura. El futuro abogado trata de adquirir información memorizando las normas, identificando ambigüedades, lagunas y contradicciones entre normas, en síntesis, el alumno es pasivo ante el aula y ante el sistema jurídico para así absorber un mensaje ideológico de modo inconsciente. De este modo aprenderán una serie de argumentos como la seguridad jurídica, la propiedad privada o la limitación de la responsabilidad civil. Se enseñan argumentos jurídicos supuestamente correctos cuando mas bien son circulares y de autoridad cuya validez es puesta sin ningún tipo de crítica: “Los profesores enseñan cosas absurdas cuando pretenden convencer a los estudiantes de que el razonamiento jurídico es algo distinto, *como método para llegar a resultados correctos*, del discurso político y ético en general...”. (Kennedy; 2001: 383)

Bibliografía:

- Kennedy, Duncan; (2001). “*La educación legal como preparación para la jerarquía*” en Christian Courtis (compilador), “*Desde otra mirada. Textos de Teoría Crítica del Derecho*”. Eudeba. [Buenos Aires].
- Kennedy, Duncan; (2012). “*La enseñanza del derecho como forma de acción política*”. Traducción de Teresa Arijón. Siglo xxi. [Buenos Aires],
- Tedeschi, Sebastián Ernesto; (2001). El Waterloo del Código Civil Napoleónico. En Christian Courtis (compilador); *Desde otra mirada. Textos de Teoría Crítica del Derecho*. Eudeba. [Buenos Aires].

Sobre el fin de la *autonomía* de la disciplina jurídica

Christian Alejandro Kessel

Abogado (UBA) y DEA en Filosofía (Universidad de Barcelona, equivalente a magíster), doctorando en Filosofía (Universidad de Barcelona)

Resumen - En 1888 Friedrich Nietzsche redefinió la noción griega de drama. En realidad, según sus dichos, recuperó su sentido arcaico, el que en pocas palabras refiere al relato tradicional de un pueblo presentado en su carácter hierático.

Si bien el drama es la materia del teatro, es discutible que no haya artes escénicas más allá de sus lindes y es certero que se dramatiza fuera de la órbita teatral. Las teorías de Lehmann comprenden a un teatro post

dramático, y, por ejemplo, la literatura nos ha dado sobrados casos de expresiones sagradas de relatos tradicionales.

Por otro lado, la expresión vital de lo sagrado es un elemento consustancial de la enseñanza. Saber es dramatizar, y no teatralizar. Quienes dramatizan reconocen aquellos acontecimientos que trascienden el marco de la habitual (in)significancia. Pueden percibir y expresar los fundamentos, en nuestro caso, de la disciplina jurídica.

Participar del drama implica asumir y transmitir a los estudiantes una imagen del derecho intempestiva e intensa. ¿Cómo emancipar la teoría de los derechos humanos de la guerra? ¿Cómo explicar el contenido de una ley sin atender a la intuición o experiencia que la fundamenta?

Por ello no es posible desmembrar el lazo del derecho y el drama. Sobrepasado el reino de los dioses y el imperio de la ley la enseñanza de la disciplina jurídica se enfrenta al dilema de por primera vez existir sin una relación específica con lo sagrado o interrogarse abiertamente sobre el carácter y el alcance de su vínculo con los dramas que acontecen.

§

Ponencia - El Dr. Eduardo Ángel Russo en el primer capítulo de su *Teoría General del Derecho* anticipaba lo que sería su materia proponiendo un mapa conceptual del pasado de nuestra disciplina ordenado en “*mundos posibles*”. Convertía la historia en una posibilidad, sin que sea claro si aquello hablaba de su humildad o su ironía. Así en el primero reducía el origen del Derecho a su pasado griego e iusnaturalista, para luego distinguir el segundo —el positivista— en los tiempos de la Ilustración y prolongarlo hasta la segunda guerra. En ambos destacaba que la legitimación del sistema era *ex ante* y estaba dada por un elemento ora divino ora legal.

El dato es que el factor metafísico ha desaparecido de las bases de los sistemas jurídicos hace relativamente poco. Por supuesto que la afirmación es discutible. Habrá quienes sostengan que aquella concepción era una versión primitiva de la que hoy perpetúa su desarrollo, o quienes creen que nuestro sistema jurídico aún se sustenta en intangibles; como la justicia, la verdad o la vida. Habrá también quienes aseguren que ambas concepciones son compatibles y quienes nieguen todo. Sin embargo es cierto que, tal como señaló María Zambrano en la introducción a *El hombre y lo divino*, “[h]ace muy poco tiempo que el hombre cuenta su historia, examina su presente y proyecta su futuro sin contar con los dioses, con Dios, con alguna forma de manifestación de lo divino. Y, sin embargo, se ha hecho tan habitual esta actitud que para comprender la historia de los tiempos en que había dioses, necesitamos hacernos una cierta violencia. Pues la mirada con que contemplamos nuestra vida y nuestra historia se ha extendido sin más a toda vida y a toda historia.”

Pasados tres años de la muerte de Eduardo Russo, es posible entender que buena parte de su tarea docente estuvo dedicada a ejercer esa violencia. Uno de sus objetivos seguramente ha sido que comprendamos otras ideas de Derecho a las que concebimos o experimentamos; ejercicio que resulta fundamental en las preliminares de una carrera que luego tiende a ser una tecnicatura calificada.

Entre otros elementos, suele asociarse tal perfil docente a prácticas teatrales. De hecho, no es extraño encontrar departamentos de teatro en facultades inverosímiles y hasta la propia Carrera Docente de nuestra facultad ha persistido en ofrecer cursos afines. Sin embargo, el teatro en sí mismo es un dispositivo que repite y expresa dramas, y el derecho por el contrario los sustituye, exagera o niega, es en su naturaleza absolutamente anti-teatral.

Por lo tanto ejercer esa violencia en el contexto de una formación jurídica exige efectuar un viaje de ida y vuelta. Educar en el teatro implica hacer participar a los estudiantes de acontecimientos dramáticos, y para tal cosa es necesario romper el *status quo* forjado por la ignorancia y el sentido común. Prepararlos para ponerse en el lugar de otros y alentarlos a asumir la existencia de dramas pasados o posibles.

Para cumplir esa tarea es inevitable ejercer *cierta violencia*, pero sin dramatizar los acontecimientos que englobamos en la tragedia de las últimas guerras sería incomprendible el origen de la teoría de los derechos humanos e imposible juzgar su grado actual de salud o los avatares de su futuro inmediato.

Ninguna ley o sentencia tiene sentido si no se palpita en primer lugar el *drama* que le dio lugar. Es decir, difícilmente podrá representar un apoderado a la parte sin esta aprehensión histriónica y menos podrán los tribunales resolver con justicia una causa si no perciben el *drama* de los actores y los acontecimientos sometidos a su juicio.

Por lo demás, en tanto el *drama* está más allá de los estados de cosas –dado que comprende el dolor, la voluntad o la intuición– y en su avatar jurídico se proyecta fuera del marco de lo científicamente demostrable –atento a que es perseguido por ideales de justicia, salud, verdad, etc.–, parecería apresurado dar por eliminada a la metafísica (entendida en un sentido amplio) del derecho contemporáneo.

§

En *La ciencia jovial* Friedrich Nietzsche escribió: “Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere! [¡No reír, no llorar, no odiar, sino entender!] dice Spinoza, de una manera tan simple y sublime como es su estilo. No obstante: ¿qué otra cosa es en último término este intelligere [entender] sino la forma en que precisamente esos tres se nos hacen sensibles de una vez? ¿Un resultado a partir de los diferentes y contrapuestos instintos del querer burlarse, querer lamentarse, querer maldecir? Antes de ser posible un conocimiento, cada uno de estos instintos ha tenido que proferir previamente su parecer unilateral acerca de la cosa o de un acontecimiento...” (v. § 333).

Conocer es un ejercicio de dramatización que exige la práctica que sugiere Nietzsche. En nuestro ámbito esto desde luego afecta tanto la formación en leyes como el trabajo profesional, y su ausencia es perceptible. Las argumentaciones jurídicas que motivan actos y fundan sentencias o demandas en muchísimos casos se separan del sentido último de los hechos y el derecho que las justifican. El drama que juzgan o para el que buscan remedio se presenta en forma parcial, elíptica o innecesariamente oscura. Entonces los escritos jurídicos solo preservan la forma de lo que alguna vez tuvo una función esencial y cuya fortaleza radicaba en expresar los hechos y razones de modo que pudiesen ser revisados o atendidos.

En este contexto resulta difícil concebir una educación para la práctica jurídica que carezca de un método de dramatización, en el que se debe educar y para el que se debe formar a los futuros abogados. Saber es dramatizar y para esto existen parte de los protocolos de las artes y las ciencias sociales.

Por supuesto que luego será necesario volver a violentar a los estudiantes, pero para dotarlos de una excelente técnica.

En síntesis, no es aceptable entender la ciencia jurídica en forma autónoma y es preciso resistirse a la idea de emancipar su enseñanza de una preparación más amplia y compleja en disciplinas perturbadoras pero esenciales.

Bibliografía

- Gilles Deleuze (2005), *La isla desierta y otros textos*, Valencia, Pre-textos.
Friedrich Nietzsche (1999), *La ciencia jovial*, Caracas, Monte Ávila.
Eduardo Á. Russo (2009), *Teoría General del Derecho*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot.
María Zambrano (2005), *El hombre y lo divino*, Madrid, FCE.

Subcomisión 3: Coord. Victoria Kandel y Ricardo Schmidt

Síntesis:

**Elementos para la enseñanza del derecho penal en la Policía de Seguridad
Aeroportuaria**

María Eugenia Carrasco

Abogada UBA. Investigadora en el Instituto Latinoamericano de Seguridad y Democracia (ILSED). Bs. As., Argentina.

Valeria Calaón Moscova

Abogada UBA. Asesora en la Dirección General de Planificación de la Policía de Seguridad Aeroportuaria. Bs. As., Argentina.

Resumen: Las fuerzas de seguridad realizan un trabajo imprescindible para el sistema de justicia. Sin embargo, los funcionarios policiales pocas veces son pensados en su rol de estudiantes del derecho o como futuros destinatarios del material bibliográfico jurídico.

Las instituciones educativas policiales, históricamente cerradas a terceros, han optado en la mayoría de los casos por conformar sus propios centros educativos y delegar la formación de sus cuadros en personal de la fuerza. De esta forma se dio lugar a la conformación de una sub-cultura académica con poca o nula intersección con el ámbito público universitario.

No obstante, las últimas reformas policiales vienen a contrarrestar esta tendencia a través de la denominada “profesionalización” del personal dirigida a asegurar que la formación se desarrolle durante toda la carrera profesional, a aumentar la calidad de la enseñanza y a asegurar la participación de personal civil especializado.

Esta oportunidad de trabajo en conjunto plantea importantes desafíos a los docentes que se incorporan a estos ámbitos. Tanto desde el modelo de enseñanza como desde la planificación de las materias, la tarea demanda una interiorización sobre la labor policial. Así como las implicancias del trabajo sobre nociones como *detención* o *legítima defensa* no serán las mismas para un futuro abogado o para quien en breve tomará decisiones rápidas sobre estos temas, la formación en derecho y la producción de contenidos no puede replicarse sin más de un ámbito académico a otro.

Esta ponencia da cuenta de los resultados de una serie de entrevistas realizadas a oficiales de la Policía de Seguridad Aeroportuaria que tuvieron por objeto relevar casos prácticos y situaciones problemáticas que hubieran afrontado los oficiales. Esto, como un insumo para orientar la futura redacción de un manual de

derecho penal y procesal penal pensado desde las particularidades del trabajo de esta policía y posibilitar una reflexión sobre algunos aspectos que deberán ser tenidos en cuenta en la enseñanza del derecho en la PSA.

Palabras clave: formación, policía, derecho penal, derecho procesal penal.

I. Introducción

Es sabido que el estudio del derecho no forma parte exclusivamente del plan de estudio de la carrera de abogacía y de sus correspondientes ciclos de posgrado. Diversas disciplinas han incorporado aspectos sobre esta materia e incluso desde la escuela media se trabajan conocimientos que hacen a la formación ética y ciudadana. Aún así, pocas veces dedicamos tiempo a reflexionar sobre las implicancias en la enseñanza del derecho del cambio de destinatario y de las modificaciones del contexto institucional.

En lo que hace específicamente al derecho penal, los cursos y la bibliografía parecen estar orientados a operadores judiciales y a defensores particulares: desde extensas discusiones doctrinales y jurisprudenciales hasta libros que se asemejan a los de autoayuda. Dejando de lado algunas pocas experiencias interesantes, como el “Manual práctico para defenderse de la cárcel”⁵⁶, texto pensado para ser leído principalmente por personas privadas de la libertad, son escasas las obras que la academia le destina a ciertos actores imprescindibles del sistema penal como son el personal policial y el penitenciario. Este trabajo se centra en los desafíos que plantea la enseñanza a policías y, particularmente, al personal de la Policía de Seguridad Aeroportuaria⁵⁷. En este sentido, se caracterizará a la formación policial tradicional, se resumirá el proceso de reforma de la PSA y se dará cuenta de los resultados de una serie de entrevistas realizadas a oficiales de esa fuerza sobre sus necesidades de capacitación en derecho penal en función de su labor.

II. La persistencia de la formación policial tradicional

El proceso de democratización política de nuestro país no fue acompañado por una reestructuración planificada del *sistema de seguridad pública*⁵⁸. En esta área los cambios se dieron tardíamente y estuvieron más focalizados en el impacto mediático que en la sostenibilidad a mediano y largo plazo. Por este motivo,

⁵⁶ Este manual es el resultado de un relevamiento realizado por el Centro de Estudios de Ejecución Penal (CEP) del Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP) en diversas unidades penitenciarias federales sobre qué querían saber los presos sobre la ejecución de la pena. Tras su buena recepción la misma institución trabajó en un “Manual práctico para presos extranjeros”.

⁵⁷ En adelante PSA.

⁵⁸ Entendemos que el sistema de seguridad pública está compuesto por “el subsistema de gobierno, el subsistema de prevención social de la violencia y el delito, el subsistema policial, el subsistema de persecución penal, el subsistema de participación comunitaria y el subsistema de seguridad privada” (Porterie, 2007, p. 22).

treinta años más tarde, la modernización de las instituciones policiales es aún una tarea pendiente sujeta a los vaivenes políticos que marcan la tendencia de la política de seguridad.

Específicamente en lo que hace a la educación policial, es importante tener en cuenta que estas instituciones históricamente han optado por conformar sus propios centros educativos cerrados a terceros y por delegar la formación de sus cuadros en personal de la fuerza. En términos concretos esto significa que la formación es dada por oficiales para oficiales, bajo la orientación de un policía de mayor jerarquía, quien no ha recibido necesariamente formación pedagógica alguna.

Si bien uno de los logros del retorno a la democracia fue la separación de las funciones de seguridad, defensa e inteligencia⁵⁹, esto no se vio reflejado en la formación policial. Una investigación realizada entre los años 2006 y 2007 sobre los sistemas educativos de las policías del noroeste argentino y de las fuerzas de seguridad federales⁶⁰, identificó las siguientes características comunes: la formación evidenciaba una clara impronta militar, se adhería a una concepción restringida de la noción de seguridad, se discriminaba la formación del personal subalterno y superior y se distanciaba del sistema formal de educación (Varela, 2008).

Los resultados de dicha investigación muestran que en nuestro país en materia de formación policial aún predomina el uso de métodos de formación tradicionales. Según la especialista en derechos humanos Anneke Osse los cinco principales problemas de estos métodos son: los marcos institucionales de formación cerrados, la participación inadecuada o inexistente de la comunidad, las discrepancias entre la teoría y la práctica, la marginación de la formación en derechos humanos y en sensibilización cultural y la evaluación y escrutinio externos limitados.

En contraposición al modelo tradicional, la modernización policial contempla de manera específica el tema de la formación. Entre sus objetivos generales encontramos los siguientes: brindar a la totalidad del personal policial una instrucción básica uniforme e integral y, con posterioridad, una instrucción especializada; adecuar los contenidos curriculares a las exigencias de las labores policiales de prevención e investigación; reformular los sistemas de reentrenamiento policial en función de mejorar y perfeccionar el desempeño funcional y la idoneidad psicofísica e intelectual del personal policial; e incorporar a los lineamientos y contenidos curriculares y a los manuales de instrucción la normativa de derechos humanos aplicables a la labor policial y, en particular, los principios y procedimientos básicos de actuación policial (Saín, 2003).

⁵⁹ En el año 1988 fue sancionada la ley de defensa nacional N° 23.554, en 1991 la ley de seguridad interior N° 24.059 y en el 2001 la ley de inteligencia nacional N° 25.520.

⁶⁰ Nos referimos al Proyecto PNUD ARG/06/013 “Fortalecimiento de la conducción y coordinación de la seguridad pública en la República Argentina. Eficiencia y transparencia en la formulación y gestión de las políticas educativas y presupuestarias del área”, ejecutado por la Secretaría de Seguridad Interior y por la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior y cuyos resultados se plasmaron en la publicación “La educación policial: estudio de los sistemas educativos de la Región NEA y de las fuerzas de seguridad y cuerpos policiales federales” coordinada por Cristián Varela.

III. La enseñanza en la Policía de Seguridad Aeroportuaria: pasado y presente

Si pensar en la desmilitarización de ciertos cuerpos policiales parece una tarea difícil por la esperada resistencia a los cambios de la cultura institucional, concentrar dichos esfuerzos en modificar los patrones de una policía cuyo antecedente histórico reciente es una dependencia militar, plantea un desafío aún mayor. Es así que la PSA, primera policía creada en democracia, carga con el legado de la Policía Aeronáutica Nacional, otrora dependiente del Comando en Jefe de la Fuerza Aérea Argentina⁶¹.

La denominada *instrucción* en dicha fuerza –la PAN- se caracterizaba por la “(i) falta de una carrera del personal policial asentada en criterios profesionales [...]; (iii) primacía de una subcultura institucional de carácter administrativista; (iv) ascensos por camadas [...] sin establecerse criterios de competencia en los mismos [...] (v) inexistencia de oportunidades planificadas de aprendizaje, ya que la capacitación se encontraba circunscripta casi exclusivamente a una instrucción inicial [...] (vi) falta de vinculación entre la capacitación recibida y el puesto de trabajo; y (vii) notoria ausencia de capacitación en materia de Derechos Humanos y de vinculación de la función policial con su estricto respeto” (Rodríguez Games, 2007, p. 39).

Es por esto que al diseñar la nueva policía algunos de los principales ejes de trabajo en términos de formación y capacitación policial fueron los siguientes:

- Se contempló de manera diferenciada a la *estructura de formación y capacitación* y se creó el Instituto Superior de Seguridad Aeroportuaria (ISSA)⁶², al que se le asignó la función de capacitar al personal civil y policial de la institución “de acuerdo con los principios de objetividad, igualdad de oportunidades, mérito y capacidad”⁶³.
- Se sujetó la aprobación de los cursos a la convalidación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología⁶⁴.
- Se estableció un mecanismo de recepción de requerimientos de capacitación por parte del Departamento Académico del ISSA, solicitudes provenientes de las direcciones generales de seguridad aeroportuaria preventiva y compleja⁶⁵. La idea detrás de este sistema era que la formación y capacitación constituyera una *instancia de apoyo* del sistema de conducción y operacional de la PSA (Saín, 2011).
- Se prescribió que la formación inicial de base de los candidatos consistiría en un “Curso de Oficiales” que tendría dos años de duración, articulado sobre cinco núcleos de trabajo: legal-institucional, social-criminológico, ético-profesional, técnico-policial y técnico-aeroportuario⁶⁶.

⁶¹ La Policía Aeronáutica Nacional (PAN) fue disuelta a principios del año 2005 y fue creada en su lugar la Policía de Seguridad Aeroportuaria (Decreto N° 145/2005). Esto, tras el hecho conocido como “las valijas del caso Southern Winds”.

⁶² Art. 57 de la ley de seguridad aeroportuaria N° 26.102.

⁶³ Art. 58 de la ley de seguridad aeroportuaria N° 26.102.

⁶⁴ Art. 59 de la ley de seguridad aeroportuaria N° 26.102.

⁶⁵ Art. 77 de la Resolución MJSyDH N° 1617/2009.

⁶⁶ Art. 75 de la Resolución MJSyDH N° 1617/2009.

- Se prescribió que el adiestramiento, entrenamiento, perfeccionamiento o actualización profesional del personal policial se organizaría según los siguientes núcleos de trabajo: especialización policial, de conducción policial, de actualización y/o entrenamiento policial y de promoción policial.

Ahora bien, la práctica aún discrepa de este destacable modelo.

Si bien no es el objeto de este trabajo ahondar en este punto, es importante tener en cuenta estos procesos de reforma ya que afectan en buena medida a la labor docente. Un ejemplo de esto es el impacto sobre la planificación de las materias de la duración del curso de oficiales –dos años-, requisito que fue luego eliminado de la norma⁶⁷ y que en un principio fue traducido por necesidades operativas a un curso intensivo de cerca de tres meses de duración. Otro ejemplo es la coexistencia de estrategias de enseñanza propias del modelo tradicional como ser las prácticas de tiro empleando figuras humanas como blancos y estableciendo como objetivo el acierto de órganos vitales, con la incorporación de la enseñanza del plexo normativo de derechos humanos que establece que el uso de la fuerza es excepcional, para neutralizar la situación y que debe causar la menor lesividad posible.

IV. Algunos desafíos de la enseñanza de derecho penal en la PSA

Como señalamos en los puntos previos, las características del modelo tradicional de formación policial así como la historia de esta institución son dos aspectos que en su complejidad el docente debería tener en cuenta a la hora de pensar la enseñanza en dicho ámbito. Esto, ya que los destinatarios –ingresantes o personal policial-, se encuentran inmersos en una cultura organizacional y se ven afectados por ésta.

Una preocupación que surgió de conversaciones con oficiales de la fuerza fue que en lo que hace al derecho penal, la enseñanza brindada no parecía contemplar las particularidades de la práctica profesional policial. Tanto la normativa internacional como la bibliografía parecían referirse a principios generales o marcos teóricos alejados de las preocupaciones de los oficiales.

Lamentablemente por un tema de extensión no podremos más que resumir los resultados de una serie de entrevistas realizadas a oficiales de la PSA a fines del año 2012 que tuvieron por objeto relevar casos prácticos y situaciones problemáticas que hubieran afrontado⁶⁸, material que serviría como un insumo para una futura redacción de un manual de derecho penal y procesal penal pensado desde las particularidades del trabajo de esta policía.

Las siguientes observaciones se refieren a dudas o a aspectos de la cotidianeidad de la labor policial y estimamos que nos interpelan en nuestro rol de docentes:

⁶⁷ Cfr. Art. 75 de la Resolución MS N° 1015/2012.

⁶⁸ Las entrevistas fueron grupales y no estructuradas y se realizaron a personal que integraba las dos unidades operacionales más importantes por tamaño y problemáticas delictivas (UOSP Ezeiza y Metropolitana). En total se previó entrevistar a cuarenta oficiales seleccionados según su representatividad de acuerdo a las siguientes variables: agrupamiento (preventiva, compleja), grado jerárquico, antigüedad y destino.

1. **“A veces vos lo tipificas y cuando haces la consulta te dicen que no”**. Esto da cuenta de las diferencias de criterios al “catalogar” los hechos y se abre el interrogante sobre qué actor caratula el sumario ante una flagrancia ¿el personal policial o el magistrado de turno?

2. **“Nos piden la prontuarial y te dicen ya, entonces vos le decís “Dr. nosotros la prontuarial la pedimos a la PFA, la PFA se toma 15 días y a veces no me la manda” [...] y entonces te dicen “Ud. no me entiende que le estoy diciendo que lo quiero ya” [...] entonces vos llamas a algún alma caritativa para que te ayude”**. El desconocimiento sobre las atribuciones de cada fuerza no es obstáculo para que los jueces ordenen lo que estimen y los policías se vean en la necesidad de dar cumplimiento.

3. **“Va en la manera en que vos vas a contarle la situación que estás viviendo al juzgado [...] tenes que estar muy seguro de lo que vas a decir ya que a veces te “usted no habló nunca conmigo, llame al contravencional” [...] como suele pasar, se patean entre ellos las prevenciones sumarias”**. Las cuestiones de competencia algunas veces son planteadas verbalmente y los policías quedan en el medio, algunas veces con detenidos a cuesta.

4. **“Si vos tenes un detenido que no habla español [...] nosotros pedimos un intérprete, pero a veces no te entienden lo que vos le decís con respecto a los procedimientos, si vemos algo en la valija nosotros le pedimos al pasajero que nos muestre, pero a veces no te entienden”**. Está problemática es muy común en el ámbito aeroportuario y tiene una especial importancia en materia de detenidos y lectura de derechos y garantías.

5. **“Los oficiales nuevos no saben proceder a una detención, no saben cómo hacer una requisa”**. Los aspectos prácticos de la detención y la requisa fueron dos temas recurrentes en las entrevistas.

6. **“La duda nuestra es respecto al procedimiento, porque puedo hacer una inspección ocular [...] pero necesitamos máquinas y vehículos, en donde yo estoy estamos a cuerdas de los hangares y nosotros no tenemos forma de llegar”**. La escases de recursos, tanto humanos como materiales, nos invita a ubicarnos en un plano en el que el cumplimiento estricto de los imperativos legales a veces resulta de imposible cumplimiento.

7. **“El único problema que tuve y que sigo teniendo es caminar por el hall y ver una cara que no me gusta y por ahí con el tema de la discriminación, como está muy latente, te genera dudas si voy o no voy”**. Criminalización secundaria, detención por averiguación de antecedentes y los límites de las facultades policiales.

8. **“Cuando no se acuerda bien le hacemos consultas, porque hay gente que te viene a denunciar una campera y no se acuerda marca, ni talle ni color”**. Cómo se debe tomar una denuncia y qué hacer en estos casos.

9. **“Sabemos los horarios laborales de la gente de acá, tratamos de agarrar a la gente que entra para que nos avale la actuación, para la requisa y eso”**. La obligación de contar con testigos de actuación y la problemática de conseguirlos.

10. “Las mayorías de las contravenciones son por ofrecer taxi [...] esto también se convierte en algo rutinario porque para ellos es rutinario, van hacen la contravención, si pueden la tiran si no pueden no, pero **no hay una solución a nivel judicial** [...] en un momento se dijo que quien tuviera más de 25 iba a tener prohibición de ingreso”. Las consecuencias del funcionamiento del sistema judicial.

11. “**Debería saber labrar su propia acta**”. La recarga de trabajo sobre los escribientes y cuáles son las competencias básicas que todo policía debería adquirir.

12. “**Lo mismo en todos los puestos de guardia, a uno le pueden dar una visión en el curso de cómo es, pero luego el día a día va cambiando**”. Como brindar herramientas útiles teniendo en cuenta la especificidad de cada función.

13. “**Chocaron dos aviones en mi turno**”. Casos poco comunes que ponen en aprietos a todos los operadores.

V. Conclusiones

Los espacios destinados a la formación de policías abiertos a la comunidad aún resultan escasos. Por ello resulta imprescindible aprovechar al máximo su incipiente apertura en pos del fortalecimiento de una formación policial adecuada a la seguridad democrática. Es responsabilidad de los docentes diseñar estrategias de formación que ayuden a desarrollar en los oficiales la comprensión y las actitudes exigidas para responder de manera profesional a las necesidades de la acción policial en una sociedad democrática. Aquellos docentes de derecho que se desempeñen en instituciones de educación policial deben considerar en todas las instancias de la programación que esa formación no es abstracta, sino que debe ser pensada en términos de herramientas útiles para el trabajo cotidiano de los educandos.

IV. Bibliografía

- Osse, A. (2006). *Entender la labor policial. Recursos para activistas en derechos humanos*. Amnistía Internacional.
- Porterie, S. (Coordinadora, 2007). *Guía de control parlamentario del sistema de seguridad pública*.
- Rodríguez Games, Nicolás Eduardo (Coord). (2007). *Análisis del modelo de enseñanza y formación de la ex-policía aeronáutica nacional*. Buenos Aires: Policía de Seguridad Aeroportuaria.
- Saín, M. F. (2003). *Seguridad, democracia y reforma de la organización policial en Argentina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Políticas de prevención del crimen y la violencia en ámbitos urbanos”.
- Saín, M.F. (2011). *Cambio institucional y nueva policía en Argentina. La creación de la Policía de Seguridad Aeroportuaria en la Argentina (2005-2009)*. Ponencia presentada en el V Encontro do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Varela, C. (Coordinador, 2008). *La educación policial: estudio de los sistemas educativos de la Región NEA y de las fuerzas de seguridad y cuerpos policiales federales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cuadernos de Seguridad – Secretaría de Seguridad Interior.

Enseñanza de LectoComprensión de Textos en Lengua Extranjera Facultad de Derecho – UBA

Mabel Beatriz Pacheco

Traductora Pública, Prof. adjunta interina Lectocomprensión inglés nivel I, Facultad de Derecho- UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Andrea C. Fernández

Traductora Pública, Coordinadora y Prof. adjunta interina Lectocomprensión inglés nivel II, Integrante del Equipo de Investigación y Desarrollo del Programa de Lectocomprensión de la Facultad de Derecho. Participante del proyecto de investigación UBACyT “Literatura y Justicia”, Facultad de Derecho- UBA, CABA, Argentina.

Resumen: En este trabajo intentamos explicar el objetivo de la enseñanza-aprendizaje lectocomprensión de textos académicos jurídicos en Lengua Extranjera (LE) como habilidad y como parte integrante de la formación universitaria y se justifica la enseñanza de la lectocomprensión en LE por ser una meta tangible en un espacio curricular acotado y por otorgarle al aprendiente la posibilidad de acceder a fuentes del conocimiento sin mediación alguna.

Palabras clave: Lectocomprensión – derecho- lengua extranjera – UBA – habilidad – comprensión – recursos – fuentes - doctrina

“Un texto es un tejido de espacios en blanco que el lector debe completar” ⁶⁹**Umberto Eco**

(Lector in fábula. Barcelona, Lumen)

“Para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo (...). Sin este saber dialéctico sobre el saber y sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista”

PAULO FREIRE

(Pedagogía de la Esperanza)

Leer y comprender textos redactados en idiomas distintos del nuestro, comprender subtítulos en LE en material audiovisual y capacitaciones sin la mediación del traductor y resignificar los escritos por especialistas en LE supone una ardua tarea. La lectura en LE y el estudio de textos que originariamente tuvieron en la mira otros destinatarios como lo señala Souchon ⁷⁰ constituye un desafío que vale la pena tentar pues se trata de una forma incuestionable de enriquecer nuestra mirada sobre el mundo y sobre

¹ Eco, U 1979

⁷⁰Souchon 1993:74

nosotros mismos, además de acceder a nuevas y novedosas instancias de capacitación que gracias a internet ahora son posibles.

LEER en LE en la Universidad

Desde hace muchos años ya, la mayoría de los autores coinciden al considerar la lectocomprensión como un proceso complejo en el que intervienen factores diversos. Se trata de una actividad cognitiva en la que la inferencia y las relaciones establecidas por el lector resultan mucho más importantes que la mera decodificación. En dicho proceso interviene, de manera relevante, el contexto en el que se lleva a cabo la actividad lectora, el proyecto y las expectativas del lector así como las diferentes competencias de quien lee, sus conocimientos y experiencia del mundo. Cuando el lector es capaz de percibir y desentrañar el conjunto de interrelaciones que tejen el texto, es decir hacer explícito aquello que el autor deja implícito, puede acercarse a la comprensión lectora, apropiándose del fondo y de la forma de la expresión. Ahora bien, cuando esta actividad se desarrolla en LE se agregan nuevos desafíos pues, quien lee, debe hacer frente al nuevo código, a los textos utilizados y a la carga cultural de la nueva lengua.

En la universidad es necesario formar lectores autónomos y críticos que lleven a cabo lecturas “ricas y semióticas”. Ricas porque en ellas opera, en general, una motivación importante, que permite un trabajo inferencial más acabado, una respuesta del lector amplia que redundante en el enriquecimiento de su horizonte conceptual; semióticas porque suponen la interpretación de textos con códigos plurales, donde se cruzan voces variadas e interdiscursividades múltiples”, como diría Jitrik⁷¹, citado por Valentini⁷².

El acto de Lectura y La Comprensión

Como base teórica para la comprensión lectora en una segunda lengua adoptamos la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, según la cual la capacidad lectora en una segunda lengua es en gran manera compartida con la capacidad lectora en la lengua materna, es decir, que las operaciones lingüísticas de lectura pueden transferirse y estar interrelacionadas, y básicamente son las mismas⁷³

Dentro de este marco, el eje estructurante en la selección de objetivos y contenidos pasa por la concepción de la lectura como una transacción entre el lector y el texto. En el ámbito académico la lectura se usa para extraer ideas, información u opiniones para usar después de la lectura. En el proceso de comprensión, el lector formula una hipótesis en base a un modelo mental del mundo: la predicción es la base de la comprensión. Las habilidades básicas para construir el modelo del mundo y predecir son innatas pero se pueden desarrollar sólo en base a la experiencia: así, los lectores experimentados podrán avanzar más rápido que los no experimentados. Los alumnos universitarios son lectores relativamente experimentados en la lengua materna: nuestro objetivo es que desarrollen esta capacidad en la lengua extranjera

Aporte de la asignatura en la Formación Profesional del Abogado

⁷¹ Jitrik 1996

⁷² Valentini (2003:12)

⁷³ Bernhardt y Kamil, 1995 p. 17

“...que cada vez adquiere mayor significatividad la lectura y comprensión de textos en lenguas extranjeras para la formación de los abogados. Se pueden registrar por lo menos tres razones que justifican dicha exigencia. La primera se refiere a los procesos de transnacionalidad, marcados por los procesos de integración regional de los estados nacionales (Mercosur, en el caso de la República Argentina) y mundialización, que impactan en la práctica diaria del derecho. La segunda razón se refiere a las características del debate académico, que tiende a convertirse en un debate internacional debido al desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación. La tercera razón se refiere a un objetivo de aprendizaje: el desarrollo de competencias de lectura y comprensión de textos en lengua extranjera a través del trabajo con lenguas extranjeras mejora, incluso, la comprensión crítica.”⁷⁴

En los últimos años resulta evidente que, para hacer frente a la gran cantidad de información disponible, cada día más abundante, manejarla con eficiencia y dar respuestas funcionales dentro de la interacción comunicativa, los sujetos deben alcanzar un verdadero dominio de la lectocomprensión y de la producción textual. Como requisito obligatorio en lengua extranjera para la obtención del título de Abogado, el Idioma Inglés se incluye en el plan de estudios para brindar a los alumnos una herramienta útil para acceder a bibliografía, fallos, leyes, doctrina, bases de datos jurídicas, publicaciones en idioma inglés.

Una meta posible

La implementación de la lectocomprensión sólo requiere la presencia de un texto con un contenido interesante y formativo para el alumno. Cuando leemos, efectuamos un ejercicio autónomo e individual que no necesita de otro hablante u oyente para garantizar el anclaje de la actividad en la realidad, otorgarle fuerza pragmática y validez comunicativa⁷⁵. También brinda una herramienta que permite realizar investigaciones y enriquecer la formación del aprendiente gracias a que puede acceder a fuentes directas y mucho más amplias que las disponibles en su lengua madre.

Los alumnos del presente son, en su mayoría, nativos digitales, por lo que ya cuentan con manejo de internet y velocidad, sienten que al tener que entender los textos en inglés, se desaceleran, pero, por otro lado, si utilizan traductores online no comprenden el texto resultante. Tratamos de tener en cuenta la condición de “Nativos Digitales” de los alumnos para incorporar y mejorar su actividad lectora en inglés, que es el idioma más extendido en la red.

Veamos ahora qué dice Alejandro Piscitelli⁷⁶ en su libro Nativos digitales: “Los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo. Todos ellos son multitarea y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del lineal propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica. Muchos docentes insisten en que los chicos tienen que desacelerarse cuando están en clase. No es que los nativos digitales no prestan atención, directamente no se interesan por ese entorno que les

⁷⁴ Resolución N 34391/85 A-7

⁷⁵ Klett, 2001: 258

⁷⁶ Piscitelli, Alejandro, Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación, Buenos Aires, Santillana, 2009

adviene como un túnel del tiempo. La disyunción es clara: o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales a las que predominaban dos décadas o más atrás”.

Acceso directo a fuentes de conocimiento

Mencionábamos la variedad de fuentes de conocimiento actuales y la necesidad de capacitarnos para acceder a ellas. Así, hoy en día, es frecuente que se realicen coloquios y foros de discusión virtuales o se “cuelguen” en la red trabajos que exigen el manejo de LE. Existe también mucho material innovador en investigación editado en actas de congresos o publicaciones científicas.

En los últimos años, gran cantidad de universidades están compartiendo de manera gratuita cursos y conferencias online (iTunes University, OCW, MIT, etc.) y está en marcha un nuevo experimento “Global Classroom” (Aula Mundial). Promover la lectura de este tipo de textos en su lengua original interesa y acerca a los aprendientes a otras culturas y a un circuito científico más amplio en tiempo real.

Conclusión

La incorporación de la materia Lectocomprensión en la Facultad de Derecho no ha sido tarea fácil. Entendemos que es muy importante para los profesionales universitarios de todas las áreas poder comprender textos en inglés, desde páginas generales hasta las específicas de su profesión, ya que cada vez más la globalización -que también alcanza al conocimiento- es parte de la vida diaria de muchos profesionales.

Entendemos que es una meta posible y están dadas las condiciones para que las nuevas generaciones comprendan textos escritos en inglés. Es necesario adaptarse a la realidad de que la mayoría de los alumnos son nativos digitales y aprovechar al máximo las nuevas herramientas y medios digitales.

Es por ello que el objetivo de la materia es brindar las herramientas necesarias al alumno para comprender e integrar el conocimiento que está disponible en el mundo globalizado, superando los límites de su propio idioma

BIBIOGRAFÍA

*Seminario: Ejes para una propuesta de enseñanza de Lecto Comprensión Prof Estela Raque Klett Fernández. 17 DE OCTUBRE 2009

*Bouchon, 1993 : 74 Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère, Dialogues et Cultures nº 37,74-91

*Klett, 2001 : 258 Propuesta de Lecto Comprensión en una segunda lengua extranjera en Corradi, L.; et al. Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad De Buenos Aires,pp 255-278

*Paulo Freire, Pedagogía de la Esperanza

*Material copiado de Revista Digital Carrera y Formación Docente | Número 2 – Año II – Nov. 2013 URL: www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente |

*Bibliografía: Resolución N 34391/85 A-7

*Piscitelli, Alejandro, Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación, Buenos Aires, Santillana, 2009.

Pintemos de verde la educación

Jorge Cuello

Abogado, Carrera de Especialización en Derecho Ambiental, Docente Auxiliar de 1º en la materia Régimen Jurídico de los Recursos Naturales – Participación en la materia del CPO Ambiente y Mercosur. Facultad de Derecho de la UBA. CABA, Argentina.

En el libro *“PINTEMOS DE VERDE LA EDUCACION. Aportes para una política nacional de educación ambiental”* se analizan las obligaciones que tiene el estado para garantizar el derecho a la educación, las obligaciones de las autoridades surgidas de la Constitución Nacional y las leyes para promover la educación ambiental, el estado actual de la educación ambiental en la Argentina y al final del trabajo se enumeran un conjunto de ideas y propuestas orientadas a estructurar una política nacional de educación ambiental en nuestro país. Dichas propuestas son:

1. Incorporar en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza (primaria, secundaria, terciaria y universitaria) el análisis crítico de los distintos procesos multidimensionales que integran la problemática ambiental.
2. Impulsar en todas las ciudades y localidades del país programas de Agenda 21 local y escolar para desarrollar proyectos de educación, concientización y gestión ambiental.
3. Desarrollar campañas de difusión y formación a través de los medios de comunicación y las redes sociales sobre distintas problemáticas ambientales, sus causas, las consecuencias y las alternativas para su solución.
4. Impulsar la creación de la Carrera de Administradores Gubernamentales Ambientales en todos los niveles de gobierno para que los empleados públicos se capaciten y actualicen en materia de gestión ambiental.
5. Impulsar la formación, la investigación y la actividad científica para el diseño y producción de tecnologías ambientalmente sustentables.
6. Apoyar financiera y técnicamente a los municipios de todo el país para impulsar programas de educación ambiental de la población y los trabajadores para lograr una gestión integral de Residuos Sólidos Urbanos (RSU).
7. Impulsar programas de capacitación de los trabajadores para la adopción de medidas activas y preventivas de protección y gestión ambiental
8. Integrar saberes y aportar soluciones a través de las redes de organizaciones sociales, ambientales y educativas que fomenten la comprensión de la complejidad socio ambiental.
9. Constituir y capacitar en forma permanente equipos de defensa civil que estén en condiciones de diseñar y ejecutar eficazmente planes de prevención y mitigación de contingencias naturales y ambientales.

Los desafíos ambientales del siglo XXI

El mundo se encuentra en estado de alerta. El aumento creciente de la pobreza y las desigualdades

sociales, el poder creciente de las multinacionales, el repliegue de la política y la cultura como medios de transformación social, las alteraciones y desequilibrios que se producen en la naturaleza y su impacto negativo en la salud de las personas, las muertes por enfermedades curables o evitables, la destrucción y la muerte provocada por las inútiles guerras configuran un escenario internacional dramático. La crisis ambiental global se inserta en este contexto.

En el Informe de la Comisión sobre Países en Desarrollo y Cambio Mundial se afirma que "el mundo actual está caracterizado por marcadas diferencias entre los pobres y los opulentos, los hambrientos y sobrealimentados, los poderosos y los impotentes. El siglo XX ha sido testigo de un aumento sin precedentes en la producción económica en general: sin embargo, simultáneamente, se produjo una desigualdad extrema en el aspecto social y económico".⁷⁷

Continúa el informe afirmando que "a través de procesos y tecnologías de producción inadecuados, los recursos de la Tierra se están agotando y contaminando a una tasa acelerada: se está produciendo un volumen siempre creciente de bienes y servicios, la mayor parte de las cuales está encaminada a llenar las demandas de consumo de una minoría, sin satisfacer las necesidades humanas de las mayorías más pobres".⁷⁸

"Desde una perspectiva tercermundista, la crisis de desarrollo y la crisis ambiental constituyen de hecho una sola crisis socio-tecnológica, que plantea el reto más importante de nuestro tiempo. Si las tendencias actuales no se invierten, habrá cada vez menos recursos para satisfacer la demanda de las generaciones actuales y futuras, las capacidades productivas disminuirán y los niveles de pobreza de los pueblos del sur se acentuarán".⁷⁹

Hecha esta introducción, podemos concluir que las relaciones que mantiene la sociedad con los bienes públicos de la naturaleza son el producto de los procesos culturales, políticos, sociales y económicos que se desarrollan en lugares y momentos determinados. En consecuencia, la globalización neoliberal impacta negativamente en la definición de las conductas humanas, en las relaciones sociales, en el ambiente, los recursos naturales y en la forma en cómo se distribuyen los bienes comunes provenientes de la naturaleza.

Para revertir esta tendencia, es necesario en primer lugar formar personas con espíritus solidarios y fraternos que vayan dejando atrás las épocas del individualismo y el sálvese quien pueda. Como dice Quiroga Lavie la educación en las escuelas debe estar orientada a hacer de los niños y niñas pequeños profetas. "La escuela no debe formar desde la niñez hombres especuladores, interesados o sirvientes de la economía de mercado sino más bien personas solidarias y comprometidos con los problemas de su

⁷⁷ UNIANDES, IDRC, *"Por el Bien de la Tierra"*, Informe de la Comisión sobre Países en Desarrollo y Cambio Mundial, TM Editores, Ediciones, pág. 33.

⁷⁸ Idem

⁷⁹ Idem

tiempo.”⁸⁰

En segundo lugar, debemos avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria en la distribución de los bienes y servicios que nos ofrece la naturaleza, reduciendo el consumo exacerbado y desmedido de los que más tienen y garantizando el acceso a los elementos básicos de primera necesidad a los millones de personas que actualmente están sumergidas en la pobreza y la marginación.

En tercer lugar, debemos cambiar los hábitos de la sociedad para garantizar a las actuales y futuras generaciones la posibilidad de gozar de un ambiente sano y equilibrado. Es por eso que debemos pintar de verde la educación y poner en marcha en la Argentina una verdadera política nacional de educación ambiental.

Estas políticas deberían estructurarse a partir del resultado de los debates, reflexiones y experiencias ya existentes a lo largo y ancho de todo el país y que en la actualidad han ido marcando el camino ya recorrido por miles de organizaciones sociales y ambientales, instituciones educativas, municipios, institutos de investigación, empresas, redes y colectivos culturales.

La educación ambiental en la Constitución Nacional

La reforma constitucional de 1994 provocó un gran impacto en materia de educación ambiental luego de consagrar en el artículo 41 que todos los habitantes tienen el derecho a gozar de un ambiente, equilibrado y apto para el desarrollo humano. La Constitución impone además a todos los habitantes el deber de preservarlo. *“En la medida en que se establece un derecho, los ciudadanos tienen además el deber de preservarlo”*.⁸¹

De esta forma, los ciudadanos deberán abstenerse de no causar daños al ambiente. Y toda acción humana encaminada a satisfacer sus propias necesidades deberá evitar la generación de perjuicios significativos sobre la naturaleza y la alteración de las condiciones ecológicas del ambiente. En este sentido Ricardo Lorenzetti sostiene que la protección del medio ambiente genera una influencia directa en las normas de conducta individual que deben asumir las empresas y las personas físicas.⁸²

Teniendo en cuenta que el deber de preservar el ambiente exige a la sociedad estructurar nuevos valores y comportamientos individuales y colectivos el artículo 41 de la Constitución establece además la obligación de las autoridades de promover el acceso de la población a la información y a la educación ambiental.

En los debates de la reforma constitucional de 1994, la convencional Elva Roulet sostuvo que la información ambiental *“debe ser accesible a los efectos de que la población pueda ser informada, tomar decisiones y dar opinión sobre los problemas ambientales que puedan afectarla directamente”*.⁸³ Y afirmó que el estado

⁸⁰ QUIROGA LAVIE, Humberto, *Conversaciones* – Abril de 2011

⁸¹ ELVA ROULET, *“Diario de Sesiones de la Convención Constituyente”*, Tomo xx, Pág. 1607, Imprenta del Honorable Congreso de la Nación.

⁸² LORENZETTI, Ricardo Luis, *“Teoría de la decisión judicial. Fundamentos de Derecho”*

⁸³ ROULET, Elva *“Diario de Sesiones de la Convención Constituyente”*, Tomo II, Pág. 1608, Imprenta del Honorable Congreso de la Nación.

debe promover la educación ambiental “tanto formal, en todos los niveles educativos, como informal, es decir que se pueda llegar por todos los medios a toda la población sin ninguna clase de discriminaciones”.⁸⁴

La educación ambiental en las leyes

El artículo 41 antes comentado provocó un efecto dominó en el ámbito legislativo ya que la educación ambiental se incorporó no solo en la nueva ley de educación nacional sino también en casi todas las leyes nacionales de presupuestos mínimos ambientales y en las leyes complementarias dictadas por las provincias con posterioridad a la reforma constitucional.

Teniendo en cuenta que una de las fuentes formales del sistema de derecho es la ley toda política de educación ambiental debe estar orientada a dar cumplimiento a lo que establecen las leyes educativas y ambientales. Es por eso que en este capítulo, repasaremos la ley nacional de educación y las leyes de presupuestos mínimos ambientales que incorporaron a la educación ambiental como instrumento fundamental para el cambio en los valores y las conductas humanas.

Conforme a lo establecido en el artículo 89 por la Ley N° 26.206 de Educación Nacional “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población”.

Además de esta ley de organización de las bases del sistema educativo nacional varias leyes nacionales de presupuestos mínimos de gestión ambiental establecen compromisos y obligaciones que deben asumir las autoridades en materia de educación ambiental.

En este sentido, la Ley General del Ambiente N° 25.675 (LGA) establece que uno de los instrumentos básicos de la política ambiental nacional es la educación ambiental debiendo “promover cambios en los valores y conductas sociales que posibiliten el desarrollo sustentable... tanto en el sistema formal como en el no formal”.⁸⁵ La educación ambiental además deberá estar sometida a una constante actualización y articulación de diversas disciplinas y experiencias educativas para facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental.⁸⁶

Por su parte, la Ley N° 25.916 de Presupuestos Mínimos de Gestión de Residuos Domiciliarios estipula que para poder dar cumplimiento a los objetivos de la ley las autoridades deberán promover programas de

⁸⁴ ROULET, Elva “*Diario de Sesiones de la Convención Constituyente*”, Tomo II, Pág. 1608, Imprenta del Honorable Congreso de la Nación.

⁸⁵ Ley N° 25.675, Art. 2, inc. h)

⁸⁶ Ley N° 25.675, Art. 15

educación ambiental.⁸⁷

En igual sentido la Ley Nº 26.639 de Presupuestos Mínimos de Protección de Glaciares y Ambiente Periglacial establece la obligación de las autoridades de crear programas de promoción e incentivo a la investigación y desarrollar campañas de educación e información ambiental.⁸⁸

Además de estos ejemplos, numerosas leyes nacionales y provinciales hacen referencia a la educación ambiental como instrumento fundamental de la política ambiental. A pesar de ello nuestro país carece de una ley nacional que se ocupe específicamente del tema.

Aportes para una política nacional de educación ambiental

A lo largo de este trabajo hemos venido analizando algunos aspectos vinculados a las responsabilidades que tiene el estado nacional y las provincias en el ámbito de la educación ambiental a partir de las normas constitucionales y las leyes ambientales antes comentadas.

A pesar de la proliferación de normas que contienen exigencias en materia de educación ambiental, debemos ser conscientes que muchos de los derechos enunciados en las normas no son operativos hasta tanto no se dictan otras normas o se ponen en marcha acciones concretas por parte del Estado nacional, las provincias y los municipios.⁸⁹

Es por eso que la política educativa ambiental deberá ser una prioridad en la agenda política nacional y deberá estar orientada a promover programas de educación ambiental de corto, mediano y largo plazo desde los niveles más elementales de la formación escolar hasta la enseñanza universitaria así como también en el ámbito no formal y los medios de comunicación social.

La educación ambiental debe estar orientada a educar en valores para construir ciudadanía ambiental con el objetivo de que las actuales y futuras generaciones tomen conciencia del peligro y amenaza que significan para la raza humana los constantes impactos del accionar humano sobre el ambiente y el planeta producidos por los insostenibles patrones de consumo y producción.

Es por eso que en este último apartado vamos a enumerar algunas ideas que en forma de planes, programas o líneas de acción pretenden contribuir al debate en torno al rol y al papel que tiene la educación ambiental para garantizar a las actuales y futuras generaciones un ambiente sano y equilibrado. Las propuestas orientadas a implementar un plan nacional de educación ambiental son las siguientes:

1. Incorporar en los planes de estudio de todos los niveles de enseñanza (primaria, secundaria, terciaria y universitaria) el análisis crítico de los distintos procesos multidimensionales que integran

⁸⁷ Artículo 25 inc. d)

⁸⁸ Artículo 10 incs. f) y g) de la Ley Nº 26.639

⁸⁹ **LORENZETTI, Ricardo Luis**, “*Teoría de la decisión judicial. Fundamentos de Derecho*”, Editorial Rubinzal – Culzoni, Año 2008, Pág. 172

la problemática ambiental.

2. Impulsar en todas las ciudades y localidades del país programas de Agenda 21 local y escolar para desarrollar proyectos de educación, concientización y gestión ambiental.
3. Desarrollar campañas de difusión y formación a través de los medios de comunicación y las redes sociales sobre distintas problemáticas ambientales, sus causas, las consecuencias y las alternativas para su solución.
4. Impulsar la creación de la Carrera de Administradores Gubernamentales Ambientales en todos los niveles de gobierno para que los empleados públicos se capaciten y actualicen en materia de gestión ambiental.
5. Impulsar la formación, la investigación y la actividad científica para el diseño y producción de tecnologías ambientalmente sustentables.
6. Apoyar financiera y técnicamente a los municipios de todo el país para impulsar programas de educación ambiental de la población y los trabajadores para lograr una gestión integral de Residuos Sólidos Urbanos (RSU).
7. Impulsar programas de capacitación de los trabajadores para la adopción de medidas activas y preventivas de protección y gestión ambiental
8. Integrar saberes y aportar soluciones a través de las redes de organizaciones sociales, ambientales y educativas que fomenten la comprensión de la complejidad socio ambiental.
9. Constituir y capacitar en forma permanente equipos de defensa civil que estén en condiciones de diseñar y ejecutar eficazmente planes de prevención y mitigación de contingencias naturales y ambientales.

Proceso Evolutivo, Comunicación y Aprendizaje Implicancias de la Nueva Biología y la Teoría de la Comunicación en la enseñanza del Derecho

Daniel Bidolski

Arquitecto, Abogado, Procurador (UBA). Posgrado en Derecho Urbanístico Español. Universidad Politécnica de Cataluña.

Estudiante del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho. UBA
Buenos Aires, Argentina

La hipótesis del presente trabajo intenta demostrar que el actual estado de cosas, es consecuencia de un sistema de creencias fundado en premisas falsas; su epistemología es errónea. Este grave error epistemológico, (confunde mapa con territorio; cosifica personas y humaniza objetos, maximiza variables) ha exacerbado el individualismo y maximizado la arrogancia, ha desnaturalizado en forma aberrante la cría de animales; ha enfrentado al hombre con el hombre, y está dispuesto a destruir su hogar; sin comprender que quien lucha contra su medio y lo derrota, se destruye a sí mismo.

Este trabajo propicia un cambio epistemológico paradigmático basado en la observancia de la naturaleza. Nos proponemos poner en evidencia las premisas erróneas, mostrando otras más sanas, que ayuden a corregir errores. Creemos que es urgente dar a los humanos una nueva mente.

La arrogancia, nos está conduciendo a un callejón sin salida. La educación no es ajena a este proceso, es su cómplice más responsable: mantiene intacta toda la estructura y organización del legado del siglo XIX, refuerza su sistema axiológico. El derecho hace lo propio, en un mundo caracterizado por la aceleración del cambio, intenta solucionar conflictos del siglo XXI, con sistemas jurídicos del siglo XIX. Vivimos en un universo temporal de multiplicidad fases; donde Educación y Derecho son los más rezagados.

Hemos elegido trabajar desde la nueva biología y la teoría de la comunicación. Analizamos el proceso evolutivo, (co-evolución, cambio genético, somático, y aprendizaje), identificando patrones, analogías, homologías y sistemas de control.

En éstos modelos se verá con claridad, la estructura y organización del sistema jurídico, la manera de aprender, las jerarquías de tipos lógicos, la diversidad, las relaciones autoreguladas y los sistemas autopoieticos, el origen del poder; el significado de trabajar en grupo, arrojando luz sobre la importancia de la flexibilidad, la autonomía y la optimización de las variables. Apostamos a identificar y clasificar procesos, a organizar sistemas jerárquicos de razonamientos (tipos lógicos), nos centramos en la relación, y en el proceso dinámico y complejo que se desarrolla en todo fenómeno biológico.

Palabras clave: co-evolución, negentropía, autopoiesis, tipos lógicos, estocástico, digital, analógico, deuteroaprendizaje, protoaprendizaje, cismogénesis.

A) Presupuestos obsoletos vigentes en la Sociedad, en el Derecho y en la Educación

“Y el Hombre en su orgullo, creo a Dios a su imagen y semejanza” Friedrich Nietzsche

El dualismo cartesiano; el hombre es el lobo del hombre; la lógica del siempre más; un individualismo exacerbado; falta empatía; la humanización de las cosas y la cosificación de las personas; una sociedad productora de marginalidad, pero que reclama seguridad; un derecho esquizofrénico, que predica un deber ser que conduce al fracaso y premia a quien lo burla; un Derecho del siglo XIX pretende dar soluciones a problemas del siglo XXI y una educación obsoleta.

Es anacrónico sostener que el hombre es el lobo del hombre, antes bien, deberíamos rever las condiciones culturales y epistemológicas que hacen posible que nos estemos transformando en las células cancerosas de nuestro planeta. Lorenz invirtió el concepto, demostró que nuestra cultura anestesia los instintos desencadenantes innatos positivos que inhiben la agresión, modificando sus características cooperativas innatas. Los instintos perversos son los culturales, no los naturales⁹⁰

B) La ciencia es uno de los tantos modos imperfectos de acceder al conocimiento, no el único

B.1.- La ciencia solo predice ciertos fenómenos generales y series convergentes. Predecir es factible en algunos niveles de tipificación lógica, aquellos sucesos generales a nivel de clase, pero no a nivel individuo. No se puede predicar del individuo lo mismo que de la clase. No podemos predecir series divergentes. Codificamos la información a través del límite impuesto por los sentidos

B. 2.-Existe para el conocimiento un límite superior marcado por la genética. La genética está en la cima de la jerarquía de restricciones, le sigue la cultura y la microcultura. Nuestro conocimiento es indirecto y se efectúa mediante una jerarquía de tipos lógicos⁹¹. La mente procesa los perceptos, una transformación negociada entre las restricciones que impone el objeto, y nuestras propias restricciones. Toda experiencia es subjetiva, la objetividad es un recurso, una creación abstracta.

B.3.- La descripción y clasificación de los procesos de codificación revelan series de tipos lógicos. Entre el mensaje y el referente hay una relación indirecta. Conocer un mensaje es comprender su significado. El receptor necesita información adicional, datos que versen sobre el mensaje, un metamensaje. El significado cambia con el contexto, el metamensaje lo clasifica.

B.4.- Lo que vemos no son personas ni cosas, solo vemos ideas sobre ellas. Actuamos como si lo que vemos fueran cosas concretas, y no procesos mentales. Percibimos transformas, ideas codificadas de esos objetos. No hay en nuestro cerebro libros, mesas, personas, solo hay datos sobre diferencias, es decir ideas, unidades de conocimientos. Un nombre, un mapa es una codificación.

⁹⁰ *“Las hipertrofias de las reacciones tendientes a la alimentación y el apareamiento – que erróneamente, calificamos de “bestiales”, ya que, en realidad, las observamos solo en animales domésticos – se encuentran asimismo en el hombre civilizado, como fenómeno de degeneración, de manera semejante a la reducción de las inhibiciones e instintos sociales más finamente diferenciados...la disociación del amor y la cópula es casi más frecuente que la cooperación lógica de ambos sexos para la conservación de la especie”... “En la lucha de los seres civilizados entre sí por conseguir un espacio, tienen, por desgracia, un valor de selección positivo casi todos los trastornos de los instintos –condicionados por la domesticación- que hemos descrito. La disminución de las inhibiciones e impulsos sociales es muy provechosa en la moderna lucha competitiva, como vemos en el hecho de que las personas menos sociales, e incluso las asociales, obtengan mucho más éxito que las personas “normales”. A cuya costa viven aquellas al fin y al cabo.* Consideraciones sobre las conductas animal y humana. Konrad Lorenz. Ed. Planeta-Agostini 1985 Pág.276-277

⁹¹ Principia Mathematica. B. Russell, Alfred Whitehead.

B.5.- Recortamos la realidad según un criterio condicionado por nuestra cultura. Percibir es recortar la realidad, ésta tendrá tantas vertientes como combinaciones de recortes e ideas pueda admitir el fenómeno. Si verdad es una descripción exacta de los fenómenos percibidos, nunca accederemos.

B.6.- Las premisas deben ser expresadas con claridad. Al igual que los 5 postulados son la base de la geometría euclidiana, nuestras premisas son la fuente de nuestra cosmovisión a partir de las cuales construimos nuestras tautologías que le da sentido al mundo

C) La nueva comunicación y la explicación cibernética

Algunos hombres ven las cosas como son y preguntan ¿por qué? Yo sueño con cosas que nunca fueron y pregunto ¿por qué no?

La explicación causal que es positiva; la explicación cibernética es siempre negativa. La explicación de la evolución es negativa, demuestra la imposibilidad de supervivencia de organismos inviables fisiológica como ambientalmente. La explicación cibernética enseña porque ciertos fenómenos no ocurrieron. El tipo de explicación negativa pregunta el por qué de las alternativas no sucedidas. No todos los acontecimientos tienen la misma probabilidad de suceder, todo está sometido a restricciones, y son las restricciones, las que marcan la desigualdad entre las alternativas posibles.

D) La naturaleza es sabia! Nadie lo pone en duda! Pero tampoco se la usa de modelo!

D.1.-La Naturaleza nunca maximiza las variables. El principio que regula el comportamiento natural es la optimización lograda con flexibilidad y tolerancia. Los indicadores de bienestar se rigen por variables acotadas; que desviadas son tóxicas o se sufre su falta. Criterio válido para el dinero. La lógica del siempre mas es patológica, y éste error epistemológico se expande a todas las conductas del sistema. Nuestra arrogancia incentiva la maximización, y ésta exagera nuestra arrogancia.

D.2.- En la naturaleza nada se pierde, todo se transforma a excepción de la información. La información se pierde. Un mensaje sin receptor se pierde, el contenido de un libro que se destruye, se pierde. Y a la inversa, la falta de información, la nada, los mensajes que no se envían, el saludo que no se hace, la declaración jurada que no se envía, puede poner en marcha acciones e imponer orden.

D.3.- La naturaleza privilegia por sobre todo a la especie y no al individuo. El cambio genético controla al cambio somático y el aprendizaje. A través del proceso de selección natural, los caracteres adquiridos se distribuyen en la población y pasan a ser su patrimonio genético. La naturaleza privilegia la población, el individuo tiene la capacidad para el cambio somático, pero es la población a través de la selectividad la que sobrelleva el cambio que se transmite a la población.

D.4.- En biología no hay valores lineales progresivos. El equilibrio ecológico está regulado por variables que fluctúan entre valores máximos y mínimos, que superados sobreviene la crisis: Como toda función escalonada requiere un valor crítico que excede al tolerado manifiesta la pérdida de flexibilidad y pone en crisis al resto: estrés, atascamiento vehicular, saturación o aprendizaje y cambio. El crecimiento siempre es limitado, todo crecimiento exponencial es autodestructivo.

D.5.-Información Múltiple. El principio biológico es trabajar en equipo. La visión binocular, es el resultado de un verdadero trabajo de equipo, la consecuencia es la visión en profundidad. Cada hemisferio cerebral tiene sus propias características, y ambos forman un equipo. En la suma sináptica, dos o más neuronas se combinan sincronizadas para accionar el potencial de una tercera, y así siguiendo. En los tres casos, el resultado es un producto, es más que la suma de las partes. La esencia de la biología al igual que la esencia del aprendizaje es lograr que los agentes en los distintos niveles de tipificación lógica se potencien unos a los otros. Me pregunto: Si la regla es la cooperación, la práctica y la teoría no son al fin y al cabo dos fuentes de información?

D.6. - Los procesos estocásticos de la evolución, el cambio somático y el aprendizaje. Tanto el cambio evolutivo, como el cambio somático y el aprendizaje obedecen a procesos estocásticos⁹², tienen estructuras semejantes y diferentes tipos lógicos, en parte conectados y en parte no. En un nivel más alto de tipificación ambos son una unidad. La reproducción sexual combina dos fuentes de información a través de los procesos de fisión seguido de fusión de gametos diferenciados. En la fusión los componentes del ADN de una cadena son comparados con los de la otra. Si la diferencia es grande desviación extrema se desecha y si hay incompatibilidad la fecundación no sucederá. La tendencia es hacia la conservación; pero la fusión es entre dos pares aleatorios de gametos, esto asegura mayor diversidad del patrimonio genético, y mayor flexibilidad.

D.7.- . Autonomía y Determinismo, flexibilidad y rigidez. Ser autónomo es disponer de sus propias leyes. La autonomía puede ser interna o externa. La primera está definida por la autopoiesis⁹³, la capacidad de todo ser vivo de reproducir sus propios componentes conservando su identidad a través de procesos de autorregulación. La autonomía externa, es la posibilidad de entrar en relaciones estocásticas con el medio exterior⁹⁴. Cuando hay independencia las relaciones son aleatorias. El proceso estocástico tiene dos fases una aleatoria con alternativas posibles; y otra determinada: se elige una de las alternativa con exclusión del resto. En términos comunicacionales cuanto más alternativas, mayor es la cantidad de información existente. Determinismo es la imposibilidad de entrar en relaciones aleatorias por restricciones rígidas. No existiendo fase aleatoria, no hay elección posible. Nacemos hiperflexibles, con un potencial autónomo a desarrollar. La muerte es la pérdida de la flexibilidad y de la autonomía. Transitamos de lo flexible a lo rígido, en un proceso lento de adquisición y posterior reducción de autonomía.

E)Reflexiones Finales “Como es adentro es afuera, como es arriba es abajo” Proverbio zen

Acápite A).- Si compartimos el presupuesto que surge de las investigaciones de K. Lorenz, deberíamos rever en lo concerniente a la Educación en general y en el Derecho particular, todo un sistema de relaciones fundadas en ideas sancionadores y represivas. Comenzar a pensar más, en implementar sistemas motivadores e incentivos basados más en premios que en castigos.

⁹² Una combinación de sucesos aleatorios y un proceso selectivo. Nada nuevo puede haber sin lo aleatorio.

⁹³ Máquinas y Seres vivos. Humberto Maturana, Francisco Valera. Traducción GESI, Instituto de Cibernética S.C.A 1980

⁹⁴ Hacia Una teoría del hombre. Pierre Vendryès. Ed. El Ateneo. 1975 Pág. XX

Acápito B).- Los seis presupuestos presentados, reflejan un mensaje contundente: los humanos no podemos alcanzar la totalidad, tampoco la verdad. Nuestra soberbia es anacrónica, no somos seres superiores, en consecuencia adoptar en como premisa fundamental el principio precautorio.

Acápito C).-La teoría de la comunicación es un recurso para conocer no ya los elementos u objetos, sino los procesos, y la dinámica de desarrollo y evolución de los mismos. Las redes complejas de interacción, permiten una visión amplia capaz de prender una luz roja de advertencia. La teoría de los tipos lógicos arroja luz sobre las conexiones posibles y las restricciones evitando serios errores.

Acápito D).- La Directiva es profundizar el saber ecológico de la naturaleza, recuperar la empatía.

Acápito D.1.- Como principio general desarrollar una visión ecológica, desde un frente amplio, y en lo particular una educación y un derecho homeostáticos, equilibrados, flexible, evitando la maximización de las variables. Debemos aprender a pensar nuestro universo, como nuestra casa, como partes integrantes de una totalidad, quizás como partes integrantes de una gran mente.

Acápito D.3.-Privilegiar al individuo con relación a la población, es contradecir la directiva fundamental de la naturaleza, es ir contramano, vamos a colisionar con el futuro. Toda nuestra cultura y nuestro derecho es individualista, si bien ha dado pasos hacia lo colectivo, no modificó sus raíces; junto con la lógica del siempre más uno de los errores epistemológicos mas graves.

Acápito D.4.- Es una consecuencia del error de maximizar las variables, el derecho tiene algunos ejemplos aislados positivos en la regulación monopólica, pero no es suficiente, habrá que ver los diferentes contextos en un todo armónico con el resto de las directivas.

Acápito D.5.- Un ejemplo fundamental para comenzar a repensar la cooperación, el trabajo en equipo y revalorizado de otra manera. Un equipo es un complemento, una potenciación, pensar la diversidad como fuente creativa. En otras palabras, un buen equipo no le logra con once Messis.

Acápito D.6.- El modelo evolutivo, es una buena analogía para simular el funcionamiento tanto del sistema jurídico, como del educativo. Desde el derecho podemos identificar claramente la función de la Constitución como órgano tendiente a la conservación, su parte pétrea, el control de constitucionalidad como matriz comparativa para incorporar y desechar leyes conforme la incompatibilidad de las mismas. El sistema de promulgar leyes, la participación popular. También se verifica las diferentes jerarquías lógicas, en las instancias, en la desconexión entre el congreso y la posterior intervención judicial. Del mismo modo el sistema educativo tiene asimismo una estructura basada en jerarquías o tipos lógicos diferentes. Al igual, las ideas nuevas deben superar el test de compatibilidad, so pena de desestructurar todo el sistema de creencias. Todos conocemos la dificultad que existe en intentar cambiar las ideas de otra persona. Creo que la máxima zen tuviera algo de cierto, solo que los errores de tipificación lógica y los epistemológicos cometidos por la naturaleza son insignificantes, comparados con los que cometemos los humanos.

Acápito D.7.- La idea de la autonomía de la voluntad es central en el derecho, hay mucho escrito, pero a mi entender poco conocimiento; vacío que se debe a la mirada desde la explicación causal positiva. Este tipo de explicación no es adecuada, es necesario abordar el tema desde las restricciones, desde la explicación

negativa. La autonomía de la voluntad funciona según las dos fases del proceso estocástico, la fase aleatoria determina las posibilidades de la fase de elección, y la cantidad de información que contenga tal decisión determinará el grado de libertad que posee quien elige. La variabilidad de la muestra en la fase aleatoria, restringe las posibilidades de elección.

Colofón

“Quienes luchan contra su medio y lo derrotan, se destruyen a sí mismo” Gregory Bateson

“Practicar y practicar, y repetir lo practicado” Dojen, Maestro Zen.

Un tiempo descoyuntado, una educación desandada, una escisión entre práctica y teoría, disciplinas compartimentadas con el paso cambiado, un profundo desequilibrio entre los avances tecnológicos y un paradigma basado en graves errores epistemológicos, es la combinación explosiva para desarrollar una civilización peligrosa cuyo destino nos conduce a la destrucción del ambiente. Una cosa es buscar analogías, homologías, patrones, en las diferentes ciencias para ampliar nuestro universo cognitivo y simbólico, e introducir factores creativos, otra muy distinta es cartografiar la metodología de una disciplina para comprender otra. Lo vemos a diario cuando utilizamos toda la terminología de la mecánica clásica para describir fenómenos sociales: palabras como impulso, mecanismo, fuerza, tensión, andamiaje, tracción, son válidos para definir fenómenos del pleroma, no de la creatur⁹⁵. Una observancia cuidadosa de la naturaleza, nos proveerá de los recursos para acuñar nuevos términos, para pensar en aprender a aprender, y quizás lleguemos a aprender a aprender a aprender. Se requiere romper con los compartimentos estancos de las disciplinas, comenzar a relacionar Arquitectura con Derecho por un lado y Etnografía con Etología, y ambas comparaciones a su vez compararlas entre sí. Analizar el derecho es un aprendizaje de tipo lógico 1, al igual que analizar cualquiera de las disciplinas restantes; ahora, comparar ambos e identificar patrones es de tipo lógico 2, y comparar a su vez el resultado de las dos duplas, es de tipo lógico 3. Con esto, estamos proveyendo recursos para poder pensar una jerarquización de niveles lógicos, para luego encontrar la lógica de sus conexiones. La fusión entre práctica y teoría, es un producto, no una suma. Pareciera anacrónico hacer algunos años de teoría para luego comenzar con la práctica. Si buscamos creatividad, necesitamos la apertura a lo aleatorio, sin lo aleatorio no hay nada nuevo. Hace falta un salto epistemológico, que nos proporcione una nueva mente⁹⁶

Bibliografía

- | | |
|-------------------|---|
| Ashby, W. Ross. | Proyecto para un cerebro. Ed. Técnos. 1965 |
| Bachelard, Gastón | La poética del espacio. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1975, La formación del espíritu científico. |
| Bateson, Gregory | Pasos hacia una Ecología de la Mente. ED. Lohlé-Lumen 1998, Espíritu y Naturaleza. Ed. Amorrortu. |
| Goffman y otros | La Nueva Comunicación. Ed. Kairos. 1984 |
| Maturana y otros | Gaia. Implicancias de la nueva biología. Ed. Kairos 2º Ed. 1992 |
| Bauman, Zygmunt, | Vida de Consumo, Ed. F. de Cultura Económica. 2008 Sobre la educación en un mundo líquido |
| Drucker, Peter | La Sociedad Poscapitalista. Ed. Sudamericana. 1993 |

⁹⁵ Carl Jung Los 7 sermones a los muertos

⁹⁶ Gaia, Ed. Kairos 2º Edición 1992 Maturana, Margulis y otros, Frase de Francisco Varela.

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho
Eje: Intersecciones de la enseñanza del Derecho con otras disciplinas

Durkheim, Dewey	Teoría de la Educación y Sociedad. Centro Editor 1977
Eliot, T.S	Notas para la Definición de la Cultura. Bruguera –emece1983
Foucault Michel	La vida de los Hombres Infames. Ed. Altamira. 2008 Las Palabras y las Cosas. Siglo XXI. 1985
Freud Sigmund	Obras Completas. Tomo XXI El porvenir de una Ilusión Ed. Amorrortu. 2012
Goleman Daniel	Inteligencia Ecológica. Ed. Vergara. 2009, Inteligencia Emocional. Ed. Planeta. 2004
Hampden-Turner, C.	Sane Asylum. Ed. Library of Congress in Publication Data 1976, Las Siete Culturas del
Capitalismo. Ed.	
Heidegger, Martin	Ser y Tiempo. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1980, Introducción a la Metafísica.
Ed. Novoa. 1980	
Keeney, Bradford	Estética del cambio. Ed. Paidós 1991
Lorenz Konrad	Consideraciones sobre la conducta animal y humana. Planeta 1985
Malinowski, B.	Una Teoría Científica de la Cultura. Ed. Sudamericana 1966
Marx, Karl	Manuscritos Económicos Filosóficos de 1844. Ed. Colihue. 2006
Maturana, H y Varela	Maquinas y Seres Vivos. Cuadernos GESI 1981
Mead, Margaret	La fe en el Siglo XX. Ed. Emecé 1975
Minsky, Marvin	La Sociedad de la Mente. Ed. Galápagos. 1986
Negroponte, Nicolas	Ser Digital. Ed. Atantida. 1995
Papert, Seymour	Desafío a la Mente. Ed. Galapagos. 1982
Prigogine, Ilya, otra	Entre el tiempo y la eternidad. Ed. Alianza 1991, El fin de las certidumbres. Ed. Andres Bello.
1996	
Puig, Arnau	Sociología de las formas. Ed. Gustavo Gili. 1979
Sarquis, Jorge y otros	Creatividad en Arquitectura desde el Psicoanálisis. Paidós. 1985
Toffler, Alvin	El cambio del Poder Ed. Plaza y Yanes. 1991
Turkle, Sherry	El Segundo Yo. Ed. Galapagos. 1984
Vendryes, Pierre	Hacia una Teoría del Hombre. Ed. El Ateneo. 1975
Von Wright, G. H.	Explicación y comprensión. Ed. Alianza. 1979 Sobre la Libertad Humana. Ed. Paidos. 2002
Winkin Yves	Bateson, Primer Coloquio de una Herencia. Ed. Nueva Visión. 1988

Un proyecto de docencia, investigación y extensión universitaria

Juan Antonio Seda, Verónica Rusler, Ayelén Scinocca, Silvia Lestido

Palabras Claves: Proyecto de extensión universitaria – discapacidad - investigación

En el presente trabajo nos proponemos relatar la experiencia surgida de un seminario del Ciclo Profesional Orientado, “Discapacidad y Derechos”, que derivó en un proyecto de investigación y actualmente en otro proyecto de extensión universitaria.

A través del curso al que hacemos referencia, abordamos la temática y damos impulso a la creación de equipos en los que puedan participar los docentes, estudiantes y graduados interesados. El diseño de contenidos a través de la investigación, implica una actualización permanente que será de gran utilidad para el avance en la materia.

En el desarrollo de la cursada se propicia el pensamiento de la temática desde diferentes perspectivas, más allá de la concentración de contenidos de índole legal, abarcando las visiones sociales, pedagógicas, educativas y antropológicas.

Exponemos la discapacidad desde su conceptualización evolutiva, hemos desandado camino desde la denominación del “impedido” (conforme a la Declaración de los Impedidos, Asamblea General de la ONU de 1975) a la persona con discapacidad, atravesando términos tales como “minusválido”, “necesidades especiales”, “capacidades diferentes”. Del “padecimiento” a la “condición”, de la “segregación” a la “inclusión”.

A partir del Proyecto de Investigación “Discapacidad y Derechos: relevamiento y análisis de normas y jurisprudencia sobre derechos de las personas con discapacidad, diseño de contenidos y utilización en la enseñanza”, que funciona desde el año 2012, fomentamos la participación activa de todos los miembros del equipo y la formación de investigadores, siendo el alumnado uno de los principales recursos para la implementación didáctica del resultante en el seminario.

La idea de crear esa base de datos había surgido en el seno del Programa Universidad y Discapacidad, dependiente de la Dirección de Carrera y Formación Docente de esta Facultad. Luego de varios años de trabajo, se logró la sistematización y unificación tanto de la jurisprudencia relativa a los Derechos de las Personas con Discapacidad, como de la normativa nacional e internacional vigente, consolidando un amplio repertorio. Es decir, profundizamos los avances logrados, plasmados en la Biblioteca Digital de Jurisprudencia sobre Discapacidad y tomando esa información como insumo para el diseño de contenidos aptos para la enseñanza del derecho, a través de la resolución de casos y problemas, fomentando la investigación por parte de los estudiantes.

La jurisprudencia relativa a los derechos de las personas con discapacidad no se concentra exclusivamente en ninguna de las áreas tradicionales del derecho en particular. Esto se manifiesta en que los fallos recabados acuden a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, vinculados tanto con cuestiones civiles, laborales, como hasta penales. Se puede realizar un amplio análisis respecto del impacto del mencionado Tratado Internacional a través de los textos de las sentencias.

Su actualización constante, nos brinda un recurso amplio para el desarrollo del análisis de casos. El trabajo con los fallos sobre discapacidad es dirigido por el equipo docente, promoviendo así el entrenamiento de estudiantes en lo referente a la búsqueda de jurisprudencia y posterior análisis.

En cuanto a la utilización de esos contenidos en la enseñanza, los fallos por sí solos no son suficientes. Implementando el diseño casos y problemas, se fomenta la investigación por parte de los estudiantes, se debe demostrar una participación activa y crítica, dentro del aula y en los resultados de las producciones propias. El objetivo de esta labor es lograr que el estudiante identifique una situación donde la norma es aplicada en sede judicial de forma que ayude a la comprensión integral de los conceptos, es decir, que hay en la sentencia una característica pedagógica que contribuye a afianzar estos derechos.

La Resolución Nº 132/1986 de la Facultad de Derecho, establece pautas a los profesores titulares para que desarrollen los contenidos mínimos de sus programas evitando el enciclopedismo, la fragmentación de conocimientos, el aprendizaje memorístico y buscando dar a través de la selección de contenidos una visión total de la asignatura y la posibilidad de investigación. En este

sentido, varios autores han señalado la dificultad de vencer la inercia de las clases tradicionales. Tanto Gordillo como Fleitas, entre otros doctrinarios, observaron las tendencias conservadoras en la docencia, con fundamento en la resistencia al cambio de docentes, incluso de los propios estudiantes.

La elaboración de textos relevantes y pertinentes sobre discapacidad y derechos, utilizando como base la jurisprudencia en esta materia, es otro de los objetivos tenidos en miras para el desarrollo. Estos textos pueden ser comentarios a fallos, artículos autónomos sobre el tema, reportajes a personas vinculadas con la discapacidad, casos para la utilización en enseñanza y otros dispositivos que contribuyan a la difusión del conocimiento en profundidad de los derechos de las personas con discapacidad.

La investigación, tal como aquí se plantea, requiere de actividades en las que los estudiantes puedan participar y que de allí derive un aprendizaje. Esta modalidad es posiblemente la más provechosa para que un futuro abogado desarrolle sus capacidades de lectura comprensiva, analice y escriba sobre un tema específico. Resulta de gran importancia el conocimiento de la modalidad de evaluación sobre ese resultado, y no sólo tomando en cuenta la nota a fin de la promoción de la materia, sino como un resultado de su producción como futuro profesional.

La búsqueda de material (legislación, jurisprudencia, noticias) requiere de criterios, los cuales son contruidos a priori. Sin embargo luego de establecidas las pautas, pueden variar con la casuística, por lo tanto el estudiante también participará de esta confirmación o reajuste de los criterios de selección. Esto lo coloca en un lugar privilegiado respecto de su condición de aprendiz, ya que puede analizar y decidir sobre los contenidos de su propio aprendizaje. Esto es por sí mismo un ejercicio pedagógico valioso.

La estimulación intelectual es una obligación del docente, a veces obstruida por el cumplimiento de requisitos formales en la cursada. Apuntamos al análisis del error, lo que implica tener disponible un equipo docente atento, se promueve la profundización, ampliación y actualización de los conocimientos propios.

Dentro del plan de trabajo establecido y en el marco de las actividades realizadas en el seminario, concurrimos al Regimiento de Granaderos a Caballo, donde se dicta la actividad de terapia asistida

con animales “Equinoterapia” para niños cuyo diagnóstico deriva del espectro autista (entre otras discapacidades). Allí surgió la oportunidad de desarrollar la parte pertinente a la práctica profesional desde los casos concretos.

La aplicación de la teoría, dentro de situaciones específicas vivenciadas a diario por familiares de personas con discapacidad, sobre las obligaciones y Derechos que les asisten. En este sentido, tomamos el compromiso de continuar concurrendo docentes, ayudantes alumnos y estudiantes, en el marco del curso “Discapacidad y derechos” impulsando la difusión y el real conocimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad, con el objeto de realizar una asesoría jurídica integral, desde una óptica práctica, a través de la resolución de las consultas concretas y la exposición de temas atinentes. Dicha intervención, contribuye a la profundización y actualización constante de los contenidos objeto tanto del Proyecto de Investigación, como del curso en sí mismo.

Al realizar la socialización de contenidos académicos que versan sobre cuestiones atinentes a la temática, fomentamos tanto el rol profesional, como el docente y acordamos llevar a cabo dos tipos de actividades. Por un lado, la exposición de clases, socializando contenidos de Derecho con los concurrentes y, por otro la actividad de asesorar jurídicamente a los familiares.

Tomando como premisa que en materia de derechos de la discapacidad no hay una difusión masiva suficiente y estando atentos a los avances en las últimas décadas, a partir del reconocimiento de la diversidad y la valoración de las minorías, nos llega la propuesta de realizar un programa radial centrado en los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En función de las experiencias relatadas, nos proponemos difundir derechos, conocer testimonios de vida, contactar organizaciones no gubernamentales especializadas en el tema y dar a conocer investigaciones actuales sobre discapacidad.

Por supuesto, nos encontramos en una etapa inicial, de organización y coordinación del mismo, pero contamos con la estructura necesaria para llevarlo a cabo. Hemos determinado la correcta transmisión al público oyente de las novedades legislativas, la participación activa de los miembros integrantes de la Comisión Asesora del Programa Universidad y Discapacidad y la actualización de modo accesible de las diversas cuestiones que transversalmente convocan tanto la discapacidad

en sí misma, como nuestro deber como integrantes de esta alta casa de estudios, de fomentar la cultura y el conocimiento del Derecho.

Todo lo mencionado, contribuirá también a la actualización de los contenidos curriculares, así como a la formación profesional y académica.

Los estudiantes desarrollan tareas de aprendizaje acerca del campo de estudios de la asignatura, pero también utilizando una metodología propia de la investigación y exposición que les será útil en cualquier área legal. De lograrse estos objetivos estaremos ante una mejor universidad, aunque sea un objetivo que conlleve de muchos cambios en nuestros estilos de enseñanza tradicionales.