



IV JORNADAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

*Centro para el Desarrollo Docente
Profesorado para la Enseñanza Media y Superior
en Ciencias Jurídicas
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires*



ÍNDICE

1) Conclusiones de la mesa de debate del Eje “Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas” por las profesoras María Eugenia Rodríguez y Vanesa Zito Lema.

2) Resúmenes y trabajos completos de la comisión

- ***Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas de 16:30 a 18 hs
Subcomisión 1 Aula 3 del subsuelo***

- “Imagen e Idea: El arte como recurso pedagógico en la enseñanza de la Historia del Derecho.”
Jonatan WAJSWAJN PEREYRA y Rubén Darío SALAS
- “Análisis del derecho desde una perspectiva multireferencial” Gustavo Fabián LÓPEZ ARIZA
- “La importancia de la práctica profesional en la formación social del futuro abogado. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires” Anabel Soledad PAPA
- “El derecho castellano en las letras hispánicas medievales (siglos XIII-XIV): notas sobre un campo inexplorado por los especialistas del derecho romano en Argentina” Claudio CUELLAR
- “La enseñanza del Derecho y el Derecho que se enseña.” Damián PIZARRO
- “El movimiento estudiantil universitario latinoamericano y su impacto en los Derechos Humanos”
Irene Victoria MASSIMINO

Subcomisión 2 Aula 6 del subsuelo

- “Sobre lo que el derecho le debe a la filosofía” Miguel Alejandro HERSZENBAUN
- “La ética del docente universitario” Eva Graciela NUÑEZ
- “Fundamentos para un nuevo paradigma educativo transdisciplinario” Daniel BIDOLSKI
- “Del imposible acto de traducir” Benjamín MAURO VELÁZQUEZ

Conclusiones de la subcomisión 1 de la mesa de debate del Eje “Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas”, por la profesoras María Eugenia Rodríguez y Vanesa Zito Lema

Cada expositor pudo presentar su trabajo durante 10 min; una vez terminada la presentación se preguntaba a los presentes si querían realizar alguna pregunta al disertante.

Hubo pocas preguntas, pero la escucha fue atenta a los distintos temas que se presentaron. Como síntesis me parece interesante la expresión de un participante que habló de “lo novedoso” de escuchar nuevas perspectivas del Derecho, y propuestas de nuevas intersecciones. Que se puede entender el derecho a través de expresiones culturales de diversos tipos, como la pintura, la escritura, y en los movimientos sociales.

Y por otro lado se abordó la importancia de la práctica y el contacto con la sociedad, distinguiendo a la UBA de otras facultades por su “Practica Profesional”. Para cerrar con la reflexión que para abordar y entender el derecho hay que hacerlo desde lo multirreferencial.

IMAGEN E IDEA: El arte como recurso pedagógico en la enseñanza de la Historia del Derecho

Jonatan Wajswajn Pereyra

Abogado UBA. Carrera Docente y Postgrado en Derecho Penal y Criminología en curso. Auxiliar de segunda en Historia del Derecho (Cátedra María Rosa Pugliese) y Derecho Constitucional (Cátedra Juan Vicente Sola).

Rubén Darío Salas

Profesor y Licenciado en Historia FFyL, UBA. Doctor en Historia (Facultad de Historia y Letras, Universidad del Salvador). Profesor de la asignatura Historia del Derecho en la carrera de post-grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas (Universidad del Museo Social Argentino).

La hipótesis cero de este trabajo dice: entre Derecho y Arte pictórico existe una relación dialéctica; la que a su vez puede ser aprovechada pedagógicamente.

Así, es acertado recordar a Walter Benjamin cuando afirma que sólo en la *imagen*, que relampaguea de una vez para siempre en el instante de su cognoscibilidad, se deja fijar el pasado¹.

Entonces, a consecuencia de lo circunstancial de toda creación, el acontecimiento es producto de un momento acontecido: toda la producción es aglutinada por su presencia en aquel instante de existencia. De esta manera, no es de extrañar que conceptos -entendidos en principio tan distantes- como derecho y arte, en tanto creaciones humanas, compartan una génesis y un propósito.

Dentro de aquel esquema de circularidad, el presente trabajo se propone evidenciar la utilización del *arte como recurso pedagógico en la enseñanza de la Historia del Derecho*; el aprovechamiento de los hitos artísticos –en particular los pictóricos- como puntos de enlace y referencia en los procesos histórico jurídicos.

A efectos de no limitarse a un plano inminentemente teórico, y considerando el cambio de paradigma que comienza a evidenciarse en el arte en los pródomos de la Revolución Francesa, en la edad de la razón², se denotará la relación explicitada en la enseñanza del período definido entre 1789 y 1840. Período caracterizado primeramente por la preeminencia del racionalismo codificado (Escuela de la Exégesis), para pasar luego al análisis del Romanticismo Jurídico como movimiento consecuente aunque reaccionario (Escuela Histórica del Derecho).

¹ Benjamin, Walter. “Conceptos de la Filosofía de la Historia”. *Capítulo Sobre el concepto de la historia*. Página 67. Terramar Ediciones, 2007.

² Gombrich, Ernst Hans Josef. “La historia del arte”. 24. *La ruptura de la tradición: Inglaterra, América y Francia, final de siglo XVIII y primera mitad del XIX*. Página 476. Editorial Phaidon. Segunda impresión, 2012.

En conclusión, siendo nuestra tarea evidenciar y transmitir esa imagen en la que se ha perpetuado el pasado, se demostrará que el arte pictórico es cuestión aprovechable en el buen desempeño de nuestro campo.

Palabras clave: Historia del Derecho – Derecho – Arte – Pintura - Enseñanza – Recurso – Pedagogía

ij) Dialéctica entre derecho y arte. La hipótesis cero de este trabajo dice: entre derecho y arte pictórico existe una relación dialéctica; la que a su vez puede ser aprovechada pedagógicamente.

¿Por qué arte para enseñar derecho? Por cuanto la historia es, cuando la *imagen*, que relampaguea de una vez para siempre en el instante de su cognoscibilidad, se deja fijar el pasado (BENJAMIN, 2007, p. 67). Entonces, a consecuencia de lo circunstancial de toda creación, el acontecimiento es producto de un momento acontecido. De esta manera, no es de extrañar que conceptos -entendidos en principio tan distantes- como derecho y arte, en tanto creaciones humanas, compartan una génesis y un propósito.

Pero además es innegable que el pensamiento se vivencia primero en la imagen pictórica: El derecho como pensamiento es expresión de una luz racional y afectiva y, la pintura es la luz afectiva que atraviesa la discursividad para encontrar la auténtica razón de ese decir. (Cf. en el "fundamento emotivo originario", CASSIRER, II, 130). Frente a tal panorama, la pedagogía y la didáctica no sólo no constituyen una expresión forzada, sino que devienen en la forma más idónea para ilustrarlo.

Dentro de aquel esquema de circularidad, el presente trabajo se propone evidenciar la utilización del *arte como recurso pedagógico en la enseñanza de la Historia del Derecho*: el aprovechamiento de los hitos artísticos –en particular los pictóricos- como puntos de enlace y referencia en los procesos histórico-jurídicos serán esenciales para la formación profesional en un entorno de *interrelación entre los campos del saber, que a su vez reporte un conocimiento fundacional de los fenómenos político-sociales, y por ello, una visión crítica de toda producción humana (el derecho como producto circunstanciado)*.

A efectos de no limitarse a un plano eminentemente teórico, y considerando el cambio de paradigma que comienza a evidenciarse en el arte en los pródromos de la Revolución Francesa, en la edad de la razón (GOMBRICH, 2012, p. 476) se denotará la relación explicitada en la enseñanza del período definido entre 1789 y 1840, *y los medios pedagógicos para obtener rédito de la misma*.

ii) Culto a la Razón: derecho, pintura y sus mártires. El Antiguo Régimen ya no podía ser concebido. Las profundas y reaccionarias transformaciones sociales, concebidas en la matriz del criticismo, se mostraban intolerantes al sostenimiento del orden precedente. Serán los capítulos finales del siglo XVIII el momento propicio para la propagación del germen revolucionario. Particularmente el derecho y el arte, como miembros del repertorio humano, serán expuestos a inflexión a partir del hito que importó el proceso de la Revolución Francesa y la congregación de los ideales de una clase burguesa económicamente consolidada y políticamente imperante.

Resultarán dos los elementos que guiarán el cambio: Por un lado, la concepción reelaborada de la *"grandeza romana"* como ideal (GOMBRICH, 2012, p. 485), pero además una nueva forma de vislumbrar la relación entre poder político y orden jurídico a partir de la nueva figura del Príncipe (GROSSI, 2003, p. 30); lo que se hará extensivo al arte.

En lo que respecta al *derecho*, con la Revolución se iniciará un curso intensificador del racionalismo ilustrado –extensión del sistema axiomático geométrico³- donde el concepto de la codificación será un punto clave para reelaborar la aplicación del *legado normativo romano* a una nueva realidad. El código será objeto de culto como elemento de consolidación social de la *voluntad general*⁴. Más tarde, con la irrupción de Napoleón, la llamada *Escuela de la Exégesis* considerará al código –en tanto

³ Con el racionalismo naturista (Pufendorf, Leibniz) se incorporarán al derecho principios propios de la geometría (derivación racional y lógica, elaboración axiomática y sistemática). La influencia será tan fuerte que incluso terminarán por impactar hasta en las técnicas de pintura: basta [echar un vistazo OBSERVAR] las obras de David, Géricault y Delacroix para notar su presencia.

⁴ El poder legislativo "no se ejerce sobre ningún particular, pues solo es (...) la voluntad general del Estado", en Montesquieu, Charles L. "Del espíritu de la leyes". IX/6. Ediciones Libertador. Buenos Aires, 2004.

manifestación de aquél- como la única fuente del derecho, y su cometido la universalización y la constitución del ser humano en sujeto de derecho. La norma, como legado cultural del derecho romano (particularmente el *Corpus Iuris Civilis*), será colocada al servicio del poder contemporáneo y de los intereses burgueses.

Paralelo será el proceso sufrido por el arte pictórico: Al igual que con lo acontecido por el derecho, se renegará del orden precedente en tanto estilo (barroco y rococó) como de la clase social a la que fue puesto a servicio, y en tanto rol del artista frente a la realidad. Éste será entendido como parte integrante del curso político contemporáneo: el arte dejaría de ser un espectador estático del pasado para convertirse en un factor de reelaboración de ese pasado (particularmente, griego y romano) aunque con fines dinámicos y prácticos contemporáneos. Más tarde, con la consolidación de Napoleón, el arte será dedicado a exaltar la grandeza del Imperio y del emperador, con innegables llamadas a la gloria de Roma. Aquí el neoclasicismo será el paradigma.

Entonces, determinada la existencia de la relación dialéctica *¿cómo aprovechar dicha interrelación en la enseñanza de la historia del derecho?* A través de las obras de *Jacques Louis David* –envuelto en la causa revolucionaria, luego Primer pintor del Imperio- quien logró fusionar de manera radical las preocupaciones políticas del momento con un nuevo lenguaje artístico (CUMMING, 2005, p. 250)

Partiendo de la hipótesis de trabajo propuesta, esa necesidad de reelaboración del presente a partir de los cánones de la *gloria romana* puede vislumbrarse en la obra *Le Serment des Horaces* (1784)⁵ [A] y su entendimiento como un llamado a la exaltación de la lealtad y defensa al ideal de la *República*. Con una significancia comparable al panfleto *“¿Qué es el Tercer Estado?”* de Sieyès (ver al respecto DOYLE, 1990, p. 94), David conmemora el pasaje de la leyenda de los *Horacios y Curiacios*⁶ aludiendo a la *virtud* de escoger la lealtad por sobre los intereses personales: los mártires de la patria son ungidos en el sacramento republicano; de allí la elevación a héroes o dioses de quienes acatan tal llamado.

Acaecida la Revolución Francesa, e impuesta la Convención Nacional, David concibe *La Mort de Marat*⁷ [B] donde Jean-Paul Marat⁸ es retratado con un *mártir sacrificado por su causa* (GOMBRICH, 2012, p. 285). Quizá ésta sea una de las obras más útiles a los efectos pedagógicos señalados: David parte de los cánones renacentistas y barrocos⁹ -como representación del orden precedente- pero los destina a concebir un mártir que no reporta su muerte a motivo religioso alguno, sino a la “gloriosa causa republicana”: Marat es envuelto en la santidad del héroe del pueblo y de la República.

iii) La desolación racional y la añoranza del pasado. Tras la derrota de Napoleón I (1814), Europa quedó sumida en los despojos de la guerra: el racionalismo a ultranza fue desnudado y exhibido en toda la crueldad de sus consecuencias. Frente a tal devastación solo quedaba una añoranza, una *lamentación hacia el pasado* como tiempo mejor en contraste con la desolación del presente. De allí la génesis del romanticismo y lo gótico y del ímpetu melancólico que hará eco tanto en el derecho como en el arte.

A los fines pedagógicos perseguidos, ese cambio inicial de paradigma puede ser sintetizado en la obra maestra de Théodore Géricault, *Le Radeau de la Méduse* (1819)¹⁰ [C] donde el artista retrata una desgracia de gran resonancia en la época, en la que el capitán de una fragata francesa que naufraga, se salva a sí mismo, abandonando a la tripulación y parte de los pasajeros: *mientras que la obra de David demanda lealtad al Estado, Géricault lo condena por abandonar a quienes lo sirven* (CUMMING, 2005, p. 267).

5 “El Juramento de los Horacios”. Musée du Louvre, París.

6 Donde los primeros (tres hermanos) se batieron a duelo con los segundos (otros tres), a los fines de concluir la guerra entre Roma y Alba Longa; dejando incluso a un lado los vínculos familiares políticos que los unían.

7 “La muerte de Marat”. *Les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique*.

8 Escritor del periódico *L'Ami du peuple* (El amigo del pueblo) y vinculado a la facción jacobina (“La Montaña”) durante el Terror Rojo.

9 Particularmente con la obra de Caravaggio; de clara influencia en David mientras duró su estadía en Roma. La técnica de claroscuro que se aprecia en la obra parece sugerirnoslo inexorablemente.

10 “La Balsa de Medusa”. Musée du Louvre, París.

Todo ello dará lugar a la consagración del *Romanticismo* como el primer momento moderno (1830-1850) que dará paso a la «Modernidad plena» (1850- c. 1914/1930). Romanticismo es sinónimo de dominio del inconsciente en una realidad que se vive como destructora de todo lo existente; de allí el culto de lo misterioso y lo nocturno, de lo horrible y lo fantasmal, lo diabólico y macabro. "El mundo se convierte en mera ocasión para el movimiento espiritual". Es expresión de una "angustia cósmica". Éste es el sentido de venerar una historia pasada envuelta en tinieblas y (paradójicamente) imaginar un futuro arcádico (cf. HAUSER, 2, 368-369).

Es por ello que el mismo historiador ávido de fuentes materiales, vierta todos sus hallazgos en el recipiente del "misticismo histórico" y en la "mitologización de las fuerzas históricas". Domina el principio de que "los fenómenos históricos no son sino manifestaciones y encarnaciones de fuerzas anónimas que se expresan de manera imperfecta": véase el concepto de *espíritu del pueblo* y el refugio en abstracciones conceptuales, como una necesidad de tomar distancia de la irredimible realidad. En suma, "concepción abstracta de la historia" y, al mismo tiempo, "metafísica con frecuencia inconciente" (HAUSER 1974: II, 355).

El arte, como expresión social, se identifica con su paradigma, anticipa el siguiente y, no pocas veces, ilustra realidades políticas y sociales de su tiempo.

Se consolidan frente a tal panorama dos escuelas del derecho. Son ellas la *Escuela Histórica del Derecho*, de von Hugo y von Savigny y la *Escuela de los conceptos* que expresa Puchta. Excluimos a la *Escuela de Exégesis* porque se mantiene fiel (con matices) al perspectivismo cartesiano y, en buena parte, cruza el umbral temporal de este trabajo. Tal lo que acontece con la *Sociología jurídica* de Ihering y con la llamada «época de la codificación» (dada su matriz filosófica excluimos al Código Civil francés, austriaco y prusiano). En cuanto a las Escuelas escogidas se inscriben en la época de transición del Clasicismo Ilustrado al Romanticismo, aún cuando el énfasis romántico adquiera mayor peso en la primera.

Fiel al sentimiento germánico que, en el plano jurídico, comenzaba a abrir las herméticas compuertas del Racionalismo, Savigny entiende que no hay sujeto individual así como no hay hombre universal que pueda decidir qué es la ley. El Derecho es expresión de algo no conciente, del «espíritu del pueblo». No es la «razón» la articuladora del microcosmos, sino el «espíritu del pueblo», aquel cuya genealogía se amasó "en general en una época" en que dominaba la "fantasía", lo "simbólico" (SAVIGNY 1879: II, 308). Esa conciencia espiritual (colectiva) constituye el todo orgánico. El «espíritu del pueblo» es ("espíritu de nacionalidad" -SAVIGNY, V, 208--) un «organismo» que se expresa en «libertad», que balbucea el sentir de una «nación», que tomará forma cuando ese «pueblo» germánico adquiera «conciencia» de su realidad, y esa conciencia se asienta en la «voluntad» que, es tal, en tanto libre. Historicismo y Racionalismo se articulan admirablemente en Savigny, pues el enigmático «espíritu del Pueblo» no demora en verterse en el recipiente lógico de las locuciones axiales del Derecho Romano. En Puchta el «espíritu del pueblo» se fusiona en estructura conceptual (PUCHTA 1842: II, 264/287). Surge una especie de pirámide que tiene en su cima la Filosofía y el principio de libertad kantiano, que definen la ontología del sistema, esos escalones de enunciados lógicos.

Una pintura ilustrará la propuesta pedagógico-didáctica: *La Liberté guidant le peuple* (1830)¹¹ de Eugène Delacroix [D], pues exhibe los argumentos que encierra la teoría de Savigny y Puchta. Resulta una alegoría de la «libertad», que lo es al propio tiempo de la «patria», pues «patria» y «libertad» (ARGAN, 1991: 48) tienen contigüidad semántica. El pueblo es una expresión «orgánica» y, en la obra, se ve a todas las capas unidas en acción revolucionaria contra el gobierno de Carlos X.

La composición se centra en un triángulo. Los actores del drama confluyen en un eje axial (la bandera tricolor) que forma una línea con la imagen de la diosa de la Libertad (vértice del triángulo). El pueblo es a la vez realidad y símbolo; en términos de Savigny constituye un «organismo»: «espíritu del pueblo» sintetizado en el símbolo de la diosa; vértice de un triángulo que tiene como base líneas horizontales (los derrotados) y verticales (el pueblo triunfante). Todo encuadrado en el estricto geometrismo de la perspectiva lineal, en tanto los personajes se agrupan a izquierda y derecha de la

¹¹ "La libertad guiando al pueblo". Musée du Louvre, París.

imagen eje.¹² La obra adopta un carácter envolvente (semicircular); el cuadrado del marco los contiene. Clasicismo geométrico (clasicismo sistémico de Savigny y Puchta), triunfo de la Justicia, en una obra donde lo oscuro se ve atravesado por una "luminosidad" ideal (HUGH BEGBIE 1977; p. 84) que emana de los colores de la bandera. En el centro, una alegoría: la Libertad opera como síntesis del sentir romántico traducido como «espíritu o voluntad del pueblo». El rostro de la alegoría es clásico (atemporal) y se halla en el vértice: Puchta sitúa en el vértice de su pirámide la Libertad, en el sentido de la voluntad, que es libre, desde la mirada kantiana.

Pero no existe nación constituida en Alemania, pues aún el pueblo no articuló su voluntad, de la cual el Estado es su síntesis. Como en Savigny y Puchta, la Libertad clasicista y el romántico «espíritu del pueblo» se entranan y, junto a la geometrización (estructura lógica), establecen el juego dialéctico.

iv) Conclusión. Este breve esquema intentó mostrar que la pintura opera como atrayente e instructivo recurso que permite dar fuerza al estudio del pensamiento jurídico.

No obstante debe resaltarse que, en sentido práctico, no se pretende un desarrollo íntegro de la historia del arte dentro de la del derecho, sino simplemente propiciar el aprovechamiento didáctico del segundo en la enseñanza del primero a través de los métodos que, más allá de lo ejemplificativo, han sido introducidos en el corriente; exponiendo en el camino que Arte pictórico y el Derecho no son más que una parte de esa catástrofe dinámica perpetuada a los pies del errante ángel de la historia.

Referencias Bibliográficas.

- ARGAN, Giulio C., 1998; "El Arte moderno. Del Iluminismo a los movimientos contemporáneos", Madrid.
- BATIFOL, Henri, 1972; "Filosofía del Derecho"; Buenos Aires.
- BENJAMIN, Walter, 2007; "Conceptos de la Filosofía de la Historia"; Buenos Aires.
- CASSIRER, Ernst, 1998; "Filosofía de las formas simbólicas. El mito (3 ts.)"; México.
- CUMMING, Robert, 2005; "Arte"; Buenos Aires.
- DOYLE, William, 1990; "The Oxford history of the French Revolution"; Gran Bretaña.
- GOMBRICH, Ernst Hans Josef, 2012; "La historia del arte"; Buenos Aires.
- GROSSI, Paolo, 2003; "Mitología Jurídica de la modernidad"; Madrid.
- HAUSER, Arnold, 1974; "Historia social de la Literatura y del Arte [3 vol]"; Madrid.
- HUGH BEGBIE, G., 1977; "La visión y el ojo"; Buenos Aires.
- MONTESQUIEU, Charles L., 2004; "Del espíritu de la leyes"; Buenos Aires.
- PUCHTA, Georg F., 1842; "Cursus der Institutionen"; Leipzig.
- RUDÉ, George, 2004; "La Revolución Francesa"; Buenos Aires.
- von SAVIGNY, Friedrich K., 1878-9; "Sistema del Derecho Romano Actual", tomos II y V; Madrid.
- <https://www.youtube.com/watch?v=11h3u5h2r5E> (Análisis de "La libertad guiando al pueblo" de Eugène Delacroix).

¹²Análisis de la obra citada (video) <https://www.youtube.com/watch?v=11h3u5h2r5E>.

Análisis del derecho desde una perspectiva multirreferencial

Gustavo Fabián Lopez Ariza

Abogado – Procurador, Posgrado en Negociación y Mediación: Alternativas a la Resolución de Conflictos: Programa Interdisciplinario de Actualización, Maestrando de la Maestría en Docencia Universitaria, UBA, Profesor Adjunto Regular, de la Práctica Profesional, UBA, Director del Instituto de Filosofía del Derecho del Colegio de Abogados del Departamento Judicial de Quilmes, Conciliador Laboral del Registro Nacional de Conciliadores Laborales (RENACLO) - Ley 24.635, designado por Concurso, en forma conjunta, por los Ministerios de Justicia y Trabajo, Empleo y Seguridad Social, desde el 07/08/1997, Secretario de ACLARAM - Asociación de Conciliadores Laborales de la República Argentina y el Mercosur, Mediador del Registro Nacional de Mediación - Ley 26.589, dependiente de la Dirección Nacional de Mediación y Métodos Participativos de Resolución de Conflictos, del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, desde el 31/05/1996.

Las situaciones, las prácticas, los fenómenos jurídicos y los hechos educativos pueden ser analizados multirreferencialmente.

Debe darse una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros.

Se trata de una decisión epistemológica, más que de una posición metodológica.

La educación, entendida como una función social global, atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y de la sociedad.

El hecho jurídico interesa no sólo al hombre de derecho, sino también al psicólogo, economista, sociólogo, filósofo, historiador, antropólogo, entre otros.

El mundo jurídico es un fenómeno complejo. La noción de complejidad se presenta como la más apropiada para fundamentar la necesidad de un análisis multirreferencial.

Las ciencias positivas, como el derecho, recortan lo real y “construyen” literalmente los “hechos”, las “leyes” y las “teorías”, pero siempre desde el punto de vista de la fragmentación, de la división, de la descomposición, de la búsqueda de elementos cada vez más simples, cuya combinación da justamente las propiedades del conjunto.

Esta aproximación analítica “clásica” se fundamenta sobre la hipótesis de una reducción de lo complejo a lo elemental y de lo heterogéneo a lo homogéneo.

Se postula que ninguna reducción es legítima. No hay coincidencia posible entre esta visión de las cosas y el fenómeno humano y social. De ahí que resulta preferible hablar de “multirreferencialidad”. Todo aparece como parte de un entramado.

En el marco de las ciencias antropológicas, como el derecho, sobre las que se sitúan las diferentes “miradas”, las mismas pretenden dar cuenta científicamente de los fenómenos que interesan a la educación y a las prácticas -que ponen a ésta en acción-.

Cuando se enseña derecho se debe analizar el objeto de estudio de modo multirreferencial, bajo una mirada hologramática.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho – Fenómenos Jurídicos – Situaciones Jurídicas – Hechos Educativos – Multirreferencialidad – Complejidad

El objetivo del presente trabajo consiste en observar que tanto las situaciones, las prácticas, los fenómenos jurídicos y los hechos educativos pueden ser analizados desde un punto de vista multirreferencial.

Esto es, que debe darse una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencias distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros.

Examinar dichos objetos desde esta perspectiva implica una decisión epistemológica, más que una posición metodológica.

Así, el hecho jurídico interesa no sólo al hombre de derecho, sino también al psicólogo, economista, sociólogo, filósofo, historiador, antropólogo, entre otros.

En el marco de las ciencias antropológicas, como el derecho, sobre las que se sitúan las diferentes “miradas”, las mismas pretenden dar cuenta científicamente de los fenómenos que interesan a la educación y a las prácticas -que ponen a ésta en acción-.

Cuando se enseña derecho se debe enfocar el objeto de estudio de modo multirreferencial, aplicando una mirada hologramática.

Por “holografía” se entiende una técnica avanzada de fotografía que consiste en crear imágenes tridimensionales. Esta técnica fue inventada en el año 1947 por el físico húngaro Dennis Gabor, quien sólo quería encontrar una manera para mejorar la resolución y definición de las imágenes.

El término “holografía” proviene del griego “holos”, que significa “completo”, ya que los hologramas muestran un objeto de modo completo y no sólo una perspectiva.

En algunas ocasiones, el análisis multirreferencial se aplica a la inteligibilidad de los conceptos y de las nociones, en otras a aquéllas de las situaciones.

En este sentido, es necesario estar muy consciente de que la mayor parte de los trabajos sobre educación se interesan mucho más en “prácticas sociales” que en fenómenos o “hechos” usualmente entendidos. Por este simple hecho, el análisis no se define, como tradicionalmente se lo hacía, por su capacidad de recorte, sino por sus propiedades de “comprensión”, de “acompañamiento” de los fenómenos vivos y dinámicos de los cuales se interesa dicho análisis.

De este modo, hay que distinguir entre:

- Una multirreferencialidad de comprensión, a nivel de la aproximación clínica, forma de escucha destinada a la familiarización de quienes intervienen con las particularidades indexicales y simbólicas, así como con los significados propios de los “va-por-sí-solo” de las formas triviales, puestos espontáneamente en acción por sus interlocutores;

- Una multirreferencialidad interpretativa, que se ejerce igualmente a nivel de las prácticas, a partir de los datos anteriores y que persigue, a través de la comunicación, un cierto tratamiento de este material;

- Una multirreferencialidad explicativa, más interdisciplinaria, y orientada hacia la producción de saber. En este punto, existe una dificultad para el pensamiento: la heterogeneidad evidente entre las multirreferencialidades comprensivas e interpretativas, por una parte, ligadas a la escucha y ordenadas según la temporalidad, y la multirreferencialidad explicativa (la cual supone referenciales heterogéneos exteriores), siempre ordenada con respecto a una especialización por lo menos ideal. También está el problema de la escucha y de la observación, más asociada está con la aproximación experimental, o sea aquélla íntimamente ligada a la aproximación clínica.

El mundo jurídico es un fenómeno complejo. La noción de complejidad se presenta como la más apropiada para fundamentar la necesidad de un análisis multirreferencial.

Generalmente, las ciencias positivas, como el derecho, recortan lo real y “construyen” literalmente los “hechos”, las “leyes” y las “teorías”, pero siempre desde el punto de vista de la fragmentación, de la división, de la descomposición, de la búsqueda de elementos cada vez más simples. Esta aproximación analítica “clásica” se fundamenta sobre la hipótesis de una reducción de lo complejo a lo elemental y de lo heterogéneo a lo homogéneo.

En este trabajo se postula lo contrario. Al hablar de “multirreferencialidad” se sostiene que ninguna reducción es legítima, ya que todo aparece como parte de un entramado. Esto es, que no hay coincidencia posible entre esta visión parcializada de ver las cosas y el fenómeno humano y social.

Citas bibliográficas

- J. Ardoino, 1977, “*Éducation et Politique*” (Educación y política), París; 1980, “*Éducation et Relations*” (Educación y relaciones), París.
- J. Ardoino, 1990, “*Multirreferencial (análisis)*”, en “*Encyclopédie philosophique universelle, les notions philosophiques, dictionnaire*” (Enciclopedia filosófica universal, las nociones filosóficas, diccionario), 2 T., PUF, París.
- G. Devreux, 1972, “*Essais d’ethno-psychanalyse complémentariste*” (Ensayos de etnopsicoanálisis complementarista), Flammarion, París.

La importancia de la práctica profesional en la formación social del futuro abogado. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires¹³

Anabel Soledad Papa

Abogada (UBA), ayudante de segunda en la materia “Sujetos y Jurisdicciones” del Departamento de Derecho Público II.

Las facultades de ciencias jurídicas tienen como obligación formar a los estudiantes y convertirlos en abogados competentes y no meros repetidores o concedores del derecho. El aprendizaje de su rol en la sociedad y el escenario político, económico y social en el que desarrollarán su profesión - muchas veces desconocido por los alumnos durante su carrera universitaria- constituye un conocimiento de invaluable trascendencia que las casas de estudio no deberían dejar de suministrar a los futuros abogados.

En el caso particular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires¹⁴ este conocimiento es proporcionado mediante un seminario anual y obligatorio denominado práctica profesional.

Justamente el objeto del presente trabajo es analizar el curso de práctica profesional que ofrece la FD-UBA, cuyo especial abordaje diferencia esta casa de estudio de otras. A tal fin, comenzaré realizando un breve relato sobre la inclusión de este seminario en el plan de estudio vigente para la carrera de abogacía. Posteriormente, describiré las principales características de este curso, y lo compararé con los seminarios de práctica profesional ofrecidos por dos universidades públicas nacionales. La información recolectada permitirá comparar estos cursos con el ofrecido por la FD-UBA y destacar las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, haciendo especial énfasis en su aporte en la formación social de los futuros abogados. Finalmente, compartiré algunas conclusiones.

Palabras clave: práctica profesional, formación social del abogado, carrera de abogacía, plan de estudio, Facultad de Derecho, universidades públicas nacionales, alumnos, futuros abogados.

1. Introducción

A cada universidad se le reconoce la potestad de darse sus propias normas internas. En el marco de esta competencia, que representan una manifestación de la autonomía institucional de las universidades¹⁵, y en cumplimiento de su obligación primigenia de formar abogados pensantes y competentes, cada universidad que ofrece esta carrera ha dictado su propio plan de estudios. Si bien éstos se diferencian unos de otros, existen ciertos caracteres generales vigentes en todos ellos. En la mayoría de los casos presentan un elevado número de cursos teóricos que resultan fundamentales. Ahora bien, la formación de los abogados requiere algo más que ello¹⁶ ya que resulta necesario que los planes de estudio cuenten mínimamente con un seminario obligatorio que permita a los alumnos enlazar el conocimiento teórico adquirido con la práctica y obtener al menos una aproximación al ámbito en el cual desarrollarán su vida profesional y que les permita comprender el rol que tendrán dentro de la sociedad y la responsabilidad que se deriva de su función.¹⁷ Existen al menos tres formas

¹³ El título de la ponencia es un resumen del trabajo final del Módulo I “Pedagogía Universitaria” de Carrera y Formación Docente de la UBA.

¹⁴ En adelante FD-UBA.

¹⁵ Al respecto se ha indicado que “la universidad declarada como autónoma cuenta con la facultad de autogobierno, la decisión de políticas internas, la distribución de sus propios recursos, la determinación de los objetivos de su actividad. No existiendo una ley superior que lo determine, la autonomía la faculta para elegir qué carreras dictará, qué aéreas de investigación privilegiará, cómo retribuirá a su personal, etcétera.” VACCAREZZA, LEONARDO SILVIO, (2009); “Autonomía universitaria, reformas y transformación social”; en *Revista Pensamiento Universitario*; Año 11; N° 12; ISSN N° 0327-991.

¹⁶ En este sentido, corresponde tomar las palabras de SANDRA CARLI, especialista en educación, investigadora en y sobre la UBA, quien sostiene que “la universidad es un ámbito de aprendizaje no sólo vinculado con lo académico, sino de aprendizajes sociales y políticos”. En: CARLI, SANDRA, (2013); “La Universidad no es sólo un ámbito de aprendizaje académico”; en *Diario La Nación*; 7 de abril de 2013; Bs. As.

¹⁷ Es decir que se requiere que cada alumno experimente “una mayor inserción en la realidad jurídico-social de la profesión y con ello, un mayor compromiso hacia la efectiva articulación y cooperación entre la comunidad universitaria y el resto de la sociedad.” SCIOSCIOLI, SEBASTIÁN, (2006); “La práctica profesional en la sede del CAREF-CELS del Patrocinio Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”; en *Revista Academia*, Año 4, N° 7; Bs. As.; Facultad de Derecho; UBA. El mismo autor indicó además que “el diseño de actividades académicas que involucren conjuntamente la enseñanza teórica y la práctica profesional tiene origen en nuestro país desde largo

en que las universidades pueden transmitir estos saberes: clases prácticas en las que el alumnado adquiera conocimiento de ética profesional, el uso del método de casos, o bien la práctica profesional en patrocinios jurídicos gratuitos. Esta es la metodología de la enseñanza que ofrece la FD-UBA desde hace varias décadas.

2. El curso de Práctica Profesional en la FD-UBA

El seminario de práctica profesional que ofrece la FD-UBA consistió desde sus orígenes en un curso obligatorio. Así, salvo casos excepcionales de eximición¹⁸, todos los estudiantes avanzados de la carrera deben cursarlo y aprobarlo como condición necesaria para poder graduarse. Este curso se desarrolla en centros ubicados en diversos puntos de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires entre los cuales los alumnos pueden elegir libremente, siendo su sede principal la ubicada en el octavo piso del Palacio de Justicia. La mayor parte se dedican al tratamiento de consultas sobre temas de derecho civil y comercial (que se denominan prácticas generales), aunque también los hay especializados en diversas materias, a saber: derecho penal, penal infanto-juvenil, administrativo, ambiental, derechos humanos, laboral, notarial, derechos del consumidor y del usuario, inmigrantes y refugiados, etc. Se ofrece de forma continua, de lunes a viernes de 8 a 18 hs., todos los días del año. Así, las personas que requieran de este servicio (llamados consultantes) pueden acercarse en cualquier momento y se les asigna una comisión teniendo en cuenta la materia de su pretensión y la franja horaria en la que podrán luego concurrir para ser atendidos. Las clases en el patrocinio se desarrollan los lunes y jueves o martes y viernes mientras que los días miércoles se lleva a cabo una clase en la FD. Si bien la modalidad de estas clases depende del profesor a cargo del curso, en líneas generales en ellas se estudian temas teóricos desde un abordaje práctico, o bien se analizan y tratan cuestiones que se han planteado en el marco de las causas que llevan los alumnos. La oferta de curso es amplia y los estudiantes pueden elegir iniciarlo o bien en el mes de febrero o en agosto ya que dura un año judicial. Internamente cada comisión se organiza en grupos operativos de dos o más alumnos a quienes se les asigna un número determinado de causas. Cuando ingresa un nuevo contingente de estudiantes a cada comisión, es repartido entre dicho grupos de trabajo donde siempre queda al menos un alumno del grupo anterior. Este especial sistema de recambio de alumnos contribuye al trabajo en grupo toda vez que se espera que los *alumnos viejos* actúen como “tutores” de los *alumnos nuevos*. A su vez, dentro de cada grupo los alumnos discuten y analizan los casos conjuntamente y con el docente a cargo del curso (quien tienen la decisión final en cada caso, a quien también deben rendir cuenta del trabajo realizado) y los docentes auxiliares. Todo esto permite que se establezca una relación muy estrecha entre los alumnos en sí y entre éstos y los docentes. Asimismo, una característica que distingue al seminario práctico que ofrece la FD-UBA de las demás universidades es que los alumnos tienen la oportunidad de estar frente a la persona cuya asistencia letrada requiere. Con éste también se establece una particular relación en tanto trata a los alumnos como sus abogados y formula a ellos todas las preguntas que tengan respecto de su caso, las cuales a su vez deben ser contestadas por los propios estudiantes.¹⁹ Suele ocurrir que éstos además soliciten asistencia en otros temas no justiciables o bien busquen de *sus abogados* un consejo en temas más personales, lo cual demuestra la relación de confianza que se entabla entre

tiempo atrás en comparación con el desarrollo de los primeros trabajos sobre clínicas en las universidades norteamericanas; debido a la creciente preocupación por la 'función social' a la que está llamada a cumplir la universidad a través de su labor de extensión". En: SCIOSCIOLI, SEBASTIÁN, (2006); "Algunas notas sobre el Patrocinio Jurídico Gratuito y el curso de práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires"; en *Revista Academia*, Año 4, N° 7; Bs. As.; Facultad de Derecho; UBA.

¹⁸ Requisitos para la eximición del Práctico Profesional: haberse desempeñado por un lapso no inferior a los tres años y hasta un año antes del pedido, como empleados del Poder Judicial de la Nación, o de las Provincias, o del Ministerio Público (acreditado mediante un Certificado Original expedido por Superintendencia), tener aprobadas las asignaturas obligatorias del C.P.O, tener aprobados 20 (veinte) o más puntos del C.P.O (conf. resoluciones N° 942/90, 10167/98 y 339/94). Información disponible en: <http://www.derecho.uba.ar>.

¹⁹ Resultan sumamente descriptivas las palabras de un docente a cargo de una comisión de práctica profesional de la UBA que sostuvo: "No es lo mismo la U.B.A. que otras universidades privadas... sólo aquí hay práctico y es indispensable... en la U.B.A. los alumnos intervienen, participa; en cambio, en los patrocinios que funcionan en algunas universidades privadas los docentes atienden a los consultantes y los alumnos sólo observan... Además, hay localidades de la Provincia de Buenos Aires y algunas provincias en las que no existe el patrocinio gratuito, los colegios de matriculados se oponen porque dicen que les quita trabajo a los matriculados." IMAS, V., (2011); "Experiencias e interacciones en la Clase de Práctica Profesional", en F. FISCHMAN y J. SEDA, (2011); *Formación pedagógica en Derecho*; cap. III; MIÑO y DÁVILA.

ellos.²⁰ Cabe destacar que el trabajo y la intervención de los alumnos no se limita a acudir a las clases, sino que además deben preparar los escritos para los expedientes, consultar las causas en los juzgados u organismos administrativos, acudir a audiencias de mediación o judiciales, confeccionar y actualizar los informes sobre el estado de las causas que sean requeridos por los docentes, entre otras cuestiones. En definitiva, en este seminario se espera del alumnado un gran esfuerzo y un trabajo mucho más exhaustivo que el requerido en las demás materias de la carrera, no sólo porque su carga horaria es mayor²¹, sino porque su intervención es diferente. Por ello la aprobación de este curso no depende sólo de la evaluación final, sino también del trabajo desplegado por cada uno durante todo el año.

En suma, mediante esta práctica el alumno antes de su graduación tiene la oportunidad de conocer y adquirir herramientas y conocimientos necesarios y fundamentales para el ejercicio profesional, algunos de carácter netamente jurídico y otros tantos que exceden el marco del derecho pero de igual utilidad, ya que les permite aprender a actuar como abogados (ej. la relación con el cliente, con sus colegas o sus superiores; vinculación con personas de sectores sociales vulnerables; compromiso social, etc.).

3. Abordaje de la práctica profesional en otras universidades. El caso de las nuevas universidades públicas nacionales del conurbano

Bajo este apartado analizaré los seminarios prácticos ofrecidos por las facultades de derecho de dos universidades nacionales publicas: la Universidad Nacional de La Matanza y la de Lomas de Zamora. Con este análisis comparativo intentaré explicar el enfoque que se le ha dado a la práctica profesional en los planes de estudio de la carrera de abogacía que ofrecen estas universidades, y también contrastar estos modelos institucionales con el de la FD-UBA. La elección de estas dos universidades se debe a que ambas son instituciones también estatales, creadas recientemente (en comparación con la FD-UBA) en el marco del fenómeno de ampliación y masificación de la matrícula post secundaria.²²

²⁰ Cabe tener presente que muchas de las personas que concurren a estos patrocínios provienen de estratos sociales muy bajos, cuentan con escasa formación educativa y carecen de recursos económicos para solventar los gastos de un patrocinio letrado por sus propios medios.

²¹ La carga horaria del curso de práctica profesional es de seis (6) horas semanales, distribuidas de la siguiente forma: cuatro (4) horas en el patrocinio jurídico, dividida en dos días (como se indicó, lunes-jueves o martes-viernes) y dos (2) horas en la FD los días miércoles. La carga horaria del resto de las materias de la carrera es de tres (3) horas semanales, divididas en dos días (lunes-jueves o martes-viernes), salvo en el caso del plan 2004 y el plan 2004/2008 por medio de los cuales se incrementa en cuatro horas y media (4,5) la carga horaria de las materias Elementos de Derecho Comercial y Familia y Sucesiones.

²² En este sentido, se ha indicado que "(a) partir de la década del cincuenta se produjo la ampliación y masificación de la matrícula post secundaria, la cual se distribuyó en función de la oferta educativa universitaria existente. Desde entonces, las universidades fueron creciendo en sucesivas oleadas. De las 7 universidades públicas que Argentina tenía en 1956, pasó a tener 30 en 1970. Una segunda oleada de creación de instituciones públicas entre 1971 y 1990 dio lugar a la creación de 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país. A partir de 1991, comenzó una tercera ola de expansión de carácter mixto con un claro predominio del sector privado." MOLIS, MARCELA, (2008); "Las huellas de la reforma universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior"; en *Revista del IICE*, Año XVI; Nº 26; Facultad de Filosofía y Letras UBA- Miño y Dávila; Bs. As. Cabe destacar que estas universidades se caracterizan por tener una matrícula mucho más baja que la UBA, pero en constante crecimiento. En su organización y estructura se plasman caracteres propios de las personas y de las zonas a las que se dirigen, lo cual las coloca en mejores condiciones que la UBA para abordar la problemática de la deserción que preocupa tanto a los profesionales de la enseñanza, entre ellos, Ana María Ezcurra (Lorca, 2012). Las altas tasas de abandono estudiantil que remarca esta profesora de la Universidad Nacional General Sarmiento -que se dan particularmente en los primeros años de las carreras- pueden responder a factores económicos, el trabajo de tiempo completo aunque especialmente se debe a dificultades educativas relacionadas con enseñanzas omitidas que las universidades entienden que los estudiantes poseen y que por lo tanto no son materia de enseñanza. Así, denomina *dificultades por desconocimiento de esta enseñanza omitida* a este fenómeno y propone un abordaje de la problemática en su conjunto o general por parte de las universidades. Es por ello que entiendo que estas universidades se encuentran en mejores condiciones de abordar esta problemática, en tanto poseen una matrícula mucho menor que la UBA (aunque en constante crecimiento) que se caracteriza por ser una macrouniversidad cuyo ingreso irrestricto favorece notablemente a la coexistente de jóvenes de distintos sectores sociales (Carli, 2013), aunque muchas veces esta característica es contraproducente. Así, estas nuevas universidades tienen una relación más cercana con el alumnado por haber un menor número de estudiantes por profesor en los cursos de grado, lo que las coloca en mejores condiciones de captar las necesidades de cada alumno, y adaptarse a ellas.

3.1. Universidad Nacional de La Matanza²³

La carrera de abogacía que ofrece la UNLAM fue incorporada al Departamento Derecho y Ciencia Política en el año 2004 junto con las carreras de Procurador y de Ciencia Política, que fue la última en sumarse a la currícula.²⁴ Según su plan de estudios²⁵, de las 49 asignaturas obligatorias con las que cuenta la carrera, dos tienen por objeto la preparación práctica del futuro abogado. Estos seminarios, denominados “Practica Profesional I y II”, cuentan con una carga horaria de 4 horas semanales, distribuidas en dos días por semana, son correlativas entre sí y están planificadas para ser cursadas por alumnos avanzados de la carrera. Ambas asignaturas tienen por objeto el estudio profundizado de diversos institutos de derecho procesal tanto desde lo teórico como desde lo práctico. Puntualmente el programa de la materia hace referencia a clases teórico-prácticas, y a la ejercitación práctica de diferentes escritos judiciales; el trabajo en grupos operativos, la trasmisión de audiencias en audio para que el alumno sepa cómo es la realidad de la práctica diaria desde el sector que le toque actuar, la discusión y resolución de casos hipotéticos, entre otras. La aprobación del curso depende de la participación activa en clase del alumno, la aprobación de los trabajos prácticos y de evaluaciones parciales.

3.2. Universidad Nacional de Lomas de Zamora²⁶

La carrera de abogacía fue incorporada a la currícula de esta universidad en el año 1982, esto es, diez años después de su creación. Su plan de estudio fue actualizado en el año 2008 y aprobado mediante la resolución N° 1368/08. La carrera cuenta con 42 materias cuatrimestrales obligatorias distribuidas en tres áreas: formación general disciplinaria e interdisciplinaria, formación disciplinaria específica y formación práctica. Ésta última área está formada por seis asignaturas: un taller de doctrina y jurisprudencia (que se cursa durante el tercer año de la carrera), tres espacios de práctica forense (I, II y III, que se cursan en cuarto, quinto y sexto año respectivamente) y dos seminarios de ética y formación profesional y de problemáticas jurídicas contemporáneas (que se cursa en quinto año). De la descripción de contenidos mínimos se desprende que los seminarios practica forense I y II abordan, desde un marco teórico, cuestiones prácticas típicas del ejercicio de la profesión, aunque no surge de allí la metodología utilizada para su enseñanza. Al llegar a la materia práctica forense III, los estudiantes seleccionan un campo de intervención en el que desarrollarán la materia. Los campos que ofrece la currícula son: administrativo (universidad; municipio, subsecretaría de trabajo, ministerios), poder judicial, ministerio público, legislatura nacional, provincial y municipal, colegial (colegios profesionales; consultorio jurídico gratuito), consultorio de asesoramiento jurídico gratuito de la facultad. Se indica que en función de ello llevarán a cabo observaciones de los procesos involucrados en el ámbito específico y actividades inherentes a la práctica profesional de cada campo de intervención. Ahora bien, en cuanto al servicio de asesoramiento jurídico gratuito que ofrece esta facultad, según el régimen académico de la UNLZ, la Unidad Académica dispone de este servicio de asesoramiento jurídico gratuito que está orientado al desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes vinculados con el ejercicio de la profesión y destinado a la atención de personas socialmente excluidas del acceso a la justicia. Se desarrolla en el ámbito de la facultad, y se ofrece a la comunidad los días lunes de 14.30 a 18 hs., martes y jueves de 16 a 19.30 hs. durante los meses de febrero a diciembre de cada año. Asimismo, contempla el asesoramiento en todas las materias del derecho, indicando al respecto que, *para el caso de ser necesario un acompañamiento con patrocinio, se han establecido mecanismos de derivación al Colegio de Abogados y Defensorías Públicas*. Finalmente, cabe resaltar que la aprobación de los seminarios de esta área de la carrera requiere el cumplimiento de un porcentaje determinado de asistencia y la aprobación de trabajos prácticos parciales y uno final que operará de síntesis del proceso educativo realizado.

²³ En adelante, UNLAM.

²⁴ La UNLAM está ubicada en el conurbano bonaerense. Fue fundada en septiembre de 1989 mediante la Ley N° 23.748. Información disponible en: www.unlam.edu.ar.

²⁵ Véase Plan de Estudios de dicha universidad disponible en su página *web* y en especial el programa de las asignaturas Práctica Profesional I y II.

²⁶ En adelante, UNLZ.

4. Algunas conclusiones

De la información recolectada pueden extraerse las siguientes conclusiones:

a. En el ejercicio de la autonomía universitaria, cada una de ellas ha elegido un abordaje diferente de la formación práctica de los alumnos.

b. Cada uno de ellos cuentan con importantes ventajas, y también con ciertas debilidades. Por un lado, la UNLAM ofrece dos seminarios de práctica profesional. Ahora bien, al no contar con una clínica jurídica, se priva a los estudiantes de conocer verdaderamente el escenario en el que desarrollarán su vida profesional. Tampoco le permite a los docentes saber el compromiso del alumnado con la sociedad. Todo este conocimiento quedará postergado hasta su graduación. Por su parte, la UNLZ, a diferencia de las otras dos, ofrece materias prácticas desde el primer año de la carrera, aunque recién hacia el tercer año comenzarán a adquirir una preparación netamente práctica. Los alumnos pueden elegir un campo de intervención donde realizar el último curso de práctica forense, siendo uno de éstos ámbitos un consultorio de asesoramiento jurídico gratuito. De la información disponible en la página *web* no se desprende el tipo de intervención que tienen los alumnos en las consultas que se presentan (meros observadores o intervienen activamente en ellas). El servicio que ofrece dicho consultorio es únicamente de asesoramiento, de forma tal que, en el supuesto de que el consultante necesitase un patrocinio letrado, se lo deriva a un Colegio Público o a Defensorías Públicas. Esto priva notablemente al alumno del conocimiento que se adquiere al tener a su cargo causas reales, lo cual es fundamental para su formación profesional, el cual quedará postergado hasta que el alumno se gradúe y comience a ejercer profesionalmente. La FD-UBA se diferencia de estas dos justamente porque le permite al alumno actuar como abogado. Así, en el marco del curso práctica profesional el alumno interviene activamente en las consultas, participa y utiliza las herramientas teóricas adquiridas a lo largo de la carrera para procurar una mejor defensa de los derechos de los consultantes. Ahora bien, a diferencia de las otras dos casas de estudio, consiste en un seminario anual que sólo puede ser cursado hacia el final de la carrera.

c. En suma, resulta necesario que todas las universidades revisen sus planes de estudios y se tomen las medidas necesarias para optimizar la preparación práctica del alumnado. A tal fin, entiendo que deberá tenerse en cuenta el valor de la experiencia y conocimiento que provee el sistema de patrocinios jurídicos gratuitos en los que los alumnos intervienen activamente, puesto que esta metodología de enseñanza permite humanizar el derecho aplicando en casos reales conocimientos teóricos adquiridos durante la carrera, aprender a vincularse con los consultantes desarrollando destrezas para el manejo del cliente, entre ellas, establecer y mantener una relación de confianza con éstos; discutir con sus pares o con sus superiores (compañeros de grupo y docentes a cargo del curso) y definir las mejores estrategias a seguir en los casos a su cargo para la protección de los derechos e intereses en juego; realizar diligencias administrativas y judiciales, confeccionar escritos y demás gestiones que requieran los casos a su cargo; lograr una mayor inserción del alumnado en la realidad social. Este aprendizaje de indiscutible riqueza permite asociar el conocimiento teórico ofrecido en la universidad, con la práctica profesional (es decir, el campo laboral). En suma, considero que resulta necesario que los estudiantes conozcan *qué implica ser abogado* antes de finalizar sus estudios de grado, y que esto no esté relegado al último tramo de la carrera, de forma tal que al graduarse, puedan posicionarse mejor en el mercado laboral. Y así, permitir a los estudiantes *estudiar la trompeta, escuchándola y tocándola* (Marino, 2009)²⁷

5. Bibliografía

Carli, Sandra, (2013); "La Universidad no es sólo un ámbito de aprendizaje académico"; en *Diario La Nación*; 7 de abril de 2013; Bs. As.

²⁷ En su texto *¿Se puede estudiar a la trompeta sin escucharla o sin verla? Sí, claro. En la facultad de derecho*, TOMÁS MARINO aborda el problema que deben enfrentar la mayor parte de los alumnos de la carrera de abogacía al tener que estudiar institutos o temas muchas veces desconocidos por ellos, y con los que no tuvo aún contacto en la vida real lo que supone un obstáculo en el verdadero aprendizaje de la materia. MARINO, TOMÁS, (2009); *¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho*, en *Revista Academia Año 7*; N° 13; ISSN 1667-4154; Facultad de Derecho; UBA.

- Follari, Roberto A., (2010); “El *curriculum* y la doble lógica de inserción (lo universitario y las prácticas profesionales)”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2.
- Giavarino, M., (2009); “La enseñanza de la práctica profesional. Una experiencia con futuro”; en *Revista Academia*, Año 7, Nº 14; Bs. As.; Facultad de Derecho; UBA.
- Imas, V., (2011); “Experiencias e interacciones en la Clase de Práctica Profesional”; en F. Fischman y J. Seda (2011); *Formación pedagógica en Derecho*; cap. III ; Miño y Dávila.
- Lorca, Javier, (2012); “Hay un proceso de inclusión excluyente”; Entrevista a Ana Ma. Ezcurra; en *Página 12*- martes 1 de mayo de 2012.
- Marino, Tomás, (2009); “¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho”, en *Revista Academia Año 7*; Nº 13; ISSN 1667-4154; Facultad de Derecho; UBA.
- Molis, Marcela, (2008); “Las huellas de la reforma universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior”; en *Revista del IICE Año XVI*; Nº 26; Facultad de Filosofía y Letras UBA- Miño y Dávila; Bs. As.
- Noriega, Jaquelina-Edith y María-Cecilia Montiel, (2014); “La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/ Universia, vol. V, núm. 12.
- Scioscioli, Sebastián, (2006); “Algunas notas sobre el Patrocinio Jurídico Gratuito y el curso de práctica profesional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”; en *Revista Academia*, Año 4, Nº 7; Bs. As.; Facultad de Derecho; UBA.
- Scioscioli, Sebastián, (2006); “La práctica profesional en la sede del CAREF-CELS del Patrocinio Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”; en *Revista Academia*, Año 4, Nº 7; Bs. As.; Facultad de Derecho; UBA.
- Torino Soto, Malena Kareen y María Mercedes Marco Mucciardi, (2010); “La formación en Práctica Profesional de Abogacía”; en *Revista Academia*, Año 8, Nº 5; Bs. As.; Facultad de Derecho; UBA.
- Vaccarezza, Leonardo Silvio, (2009); “Autonomía universitaria, reformas y transformación social”; en *Revista Pensamiento Universitario*; Año 11; Nº 12; ISSN Nº 0327-991.
- Witker, Jorge, (2007); “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”; en *Revista Academia*, Año 5, Nº 10; Bs. As.; Facultad de Derecho; UBA.

Páginas web consultadas

Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: www.derecho.uba.ar

Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora: www.derecho.unlz.edu.ar

Universidad Nacional de La Matanza: www.unlam.edu.ar

Universidad Nacional de Lomas de Zamora: www.unlz.edu.ar

El derecho castellano en las letras hispánicas medievales (siglos XIII-XIV): notas sobre un campo inexplorado por los especialistas del derecho romano en Argentina

Claudio Cuellar

Estudiante avanzado de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho y Cs. Políticas, UAI. Miembro del Seminario Permanente de Investigación en Teoría del Derecho (2012 hasta la actualidad), dirigido por el Dr. Roberto Andrés Campos, y ayudante en las Cátedras de Derecho Político (primer cuatrimestre, año 2011), Derecho Romano (2011-actual) y Filosofía del Derecho (2012-2013). Es Diplomado en Derecho Público Romano (C.P.A.C.F.-UAI) y cursante en el seminario de postgrado “la evolución del derecho procesal romano. Antecedentes y actualidad”, dirigido por el Dr. Norberto Rinaldi en la Facultad de Derecho de la U.B.A. Primer premio “Foro de estudiantes” a mejor trabajo presentado en el XXI Encuentro de Profesores de Derecho Romano de la Argentina (2013). Miembro de la Asociación de Derecho Romano de la República Argentina (A.D.R.A.).

Además, es estudiante del “Profesorado en Castellano, Literatura y Latín”, en el ISP “Dr. Joaquín V. González”, donde se desempeñó como ayudante de cátedra de Literatura Europea Septentrional (2009-2012), y actualmente, en Latín IV y Literatura Latinas (desde el año 2012) y en el Seminario de Estudios Hispánicos (ex Literatura Española III, Medieval), años 2013-2014. Auxiliar de investigación, por oposición de antecedentes, en el proyecto de investigación “La enseñanza de las lenguas clásicas en el nivel superior: objetivos y recursos”, a

cargo de la profesora Lic. María José Gassó, aprobado por la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

A diferencia de otros países de cultura romanística, los estudios interdisciplinarios entre el Derecho y la Literatura son escasos en la República Argentina, aun en el ámbito de los especialistas en Derecho Romano, cuya área de interés suele consistir, mayormente, en el rastreo de institutos legales contenidos en el *Corpus Juris Civilis* y su incidencia en nuestra legislación, temática que ha ocupado un rol protagónico en muchos manuales dedicados a la materia y en actividades académicas (congresos, cursos).

En este trabajo, nos proponemos ofrecer una reflexión de carácter personal sobre la base de un tema de investigación desconocido para el derecho romano argentino: el cruce entre el derecho castellano y la literatura española medieval, entre los siglos XIII y XIV. De esto modo, defenderemos la posibilidad de considerar a las fuentes extrajurídicas (las literarias, sobre todo) como testimonios valiosos que aportan un conocimiento objetivo y profundo, ya sea de la enseñanza del derecho romano en las incipientes universidades occidentales, ya sea a través de la problemática que suscitaron la aplicación de leyes específicas. Esto, desde ya, trasladado al espacio áulico, según experiencias obtenidas de la enseñanza de este enfoque en las clases de Derecho Romano, en la UAI, y del Seminario de Estudios Hispánicos, en el Instituto Superior del Profesorado.

Palabras clave: derecho castellano, literatura española medieval, derecho romano, derecho y literatura

La Edad Media y el Derecho medieval: esos desconocidos

Nuestro interés por ambos campos surge con la cursada de la asignatura Literatura Española III (Medieval), cuyo titular, el Dr. Leonardo Funes, acostumbraba interpretar los textos hispánicos considerando su contexto de emergencia, lo que lo impulsaba a reparar en la influencia de la filosofía patrística y aristotélica, el surgimiento de las lenguas vernáculas, los avatares políticos del siglo XIV, la legitimación de la escritura como nueva tecnología, entre otros factores. Y a sus innumerables contribuciones eruditas, sobrevenían sus comentarios sobre la recepción del derecho romano vulgar y justiniano en la península ibérica, y sobre todo cómo éstos motivaron el ideal codificador de Alfonso X. Esta perspectiva era sumamente enriquecedora, pues al cursar Derecho Romano en la universidad, el derecho postclásico era visto con cierto recelo, con un dejo de desaprobación inexplicable, que se trasladaba en las jornadas de derecho romano a las que asistíamos, en las que el derecho justiniano ejercía (y sigue haciéndolo) un protagonismo indiscutido, tal vez por su cercanía con el derecho civil velezano.

A partir de esto, surgió la inquietud por trabajar el *Derecho Castellano* y la (mal llamada) *Literatura Española Medieval*²⁸ de manera conjunta. Así, emprendimos un recorrido crítico que abarcó el estudio de tres textos hispánicos: *El Poema de Mio Cid*, *Los Milagros de Nuestra Señora* y *El Libro de Buen Amor*.

En nuestro trabajo sobre el *PMC*²⁹ hemos procurado una búsqueda genética de la *ira regia*, ese instituto visigótico empleado por el rey Alfonso en el *Poema*, vinculándola con el *imperium*, es decir, aquella facultad que había pervivido desde la antigua monarquía

²⁸ AUERBACH (1975), L. FUNES (2009) y (2011).

²⁹ “La ira regia medieval, una especie del imperium: notas para comprender la relación monarca-ley en fueros medievales hispánicos y en el discurso cidiano”, expuesto en el XXI Encuentro Nacional de Profesores de Derecho Romano, celebrado en la Universidad Nacional de La Plata, los días 25, 26 y 27 de abril del 2013. Tal trabajo fue galardonado con el Primer Premio “Foro de Estudiantes”, entre otras cosas, por la novedad del tema. Actualmente, en prensa, para su publicación en la Revista de la Asociación de Derecho Romano de la República Argentina (A.D.R.A.).

romana hasta la época imperial, e incluso *a posteriori*. Para esto, acompañamos nuestra lectura del cantar de gesta castellano con pasajes del *Fuero Viejo de Castilla*, de los *Fueros de Sepúlveda* y del *Cartulario del Monasterio de Eslonza*. Lo que nos sorprendió fue el asombroso cuidado del copista por utilizar un léxico jurídico apropiado, volcado en la sección analizada, donde predominaban las condiciones formales de la carta del rey Alfonso VI, que expulsaba a Rodrigo Díaz de Vivar (**con gran recabdo e fuertementre sellada**³⁰) y el contenido que reproducía el PMC (*Que a mio Cid Ruy Diaz que nadi no. I diesen posada/E aquel que ge la diesse, sopiesse, vera palabra/ Que perderié los averes e mas los ojos de la cara, /E aún demás los cuerpos e las almas*). Quien cae en desgracia padece la *ira regis*, relacionada con la *ira Dei* en el derecho visigodo, que se contrapone con la *pax regis-pax Dei*. Es que la épica castellana no sólo hereda su género literario de la tradición franco-germánica, sino también el conocimiento de los usos y costumbres jurídicas, que muchas veces son la continuación más simplificada del derecho romano vigente durante el Imperio romano. Ésta y otras muchas zonas del texto (la más conocida, “el Cantar de las Cortes de Toledo”) han sido el fruto de toda una tradición de estudios jurídicos en torno del Cid, que nosotros tomamos como base, pero en modo alguno reproducimos³¹.

En cuanto a los *Milagros* de Gonzalo de Berceo, la realidad jurídica es distinta y distante con respecto a la que nos presentaba el PMC, ya que en el discurso berceano las fuentes legales no se limitan a los *Fueros de Extremadura*, o bien al derecho visigodo, sino que los *Milagros* reflejan el “resurgimiento del derecho romano”, con todo lo que esto implica: por un lado, la puja entre el derecho común y el derecho canónico; por el otro, los copiosos esfuerzos por estudiar, comentar e interpretar el reciente (re)descubrimiento del *Corpus Juris Civilis* en la extensa región románica, una labor hermenéutica a la que estuvieron dedicados los glosadores boloñeses. Asimismo, como bien sabemos, Gonzalo de Berceo poseía una sólida formación jurídica, posiblemente aprendida en sus estudios palentinos, que puso en práctica al desempeñarse como notario del abad Juan Sánchez³² y por las alusiones a las *Partidas* alfonsíes.

Particularmente, nos detuvimos en observar cómo los *praecepta juris* bizantinos (el *alterum non laedere*, el *honeste vivere* y el *suum cuique tribuere*) se insertaban en un relato mariano³³ que censuraba la administración jurisdiccional de un señor feudal, que no impartía justicia imparcialmente, debido a que la sustituía por una que atendía a la satisfacción de su codicia mediante los bienes materiales que obtenía confiscándoselos a sus vasallos. Ahora bien, el problema se desencadena cuando Esteban, el señor feudal, se apodera ilegalmente de dos *res sacra*: un monasterio, dedicado a San Lorenzo, y una huerta destinada a Santa Inés. Al morir el señor feudal, su alma es sometida al juicio final, presidido por Jesucristo (*alcalde derecho/al que non se encubre bodega nin cellero*, c. 244.³⁴), quien se comporta conforme a “derecho” fallando a favor de los santos querellantes. La narración

³⁰ Citamos por la edición de LEONARDO FUNES (2007) Anónimo. *Poema de Mio Cid*, Buenos Aires, Ediciones Colihue. Colección Colihue Clásica. La negrita es nuestra, en todas las citas de éste y otros textos hispánicos medievales.

³¹ E. DE HINOJOSA Y NAVEROS (1903), A. DEYERMOND (1987), Mía EUGENIA LACARRA (1980), por citar los que hemos utilizado.

³² DUTTON (1962).

³³ Se trató de un trabajo titulado “Los principios jurídicos del derecho romano en los *Milagros de Nuestra Señora* y los *Miracula Beate Marie Virginis*: un estudio del caso”, presentado en las V Jornadas sobre el “Origen romanístico de los Principios Generales del Derecho”, celebradas en la Universidad de Flores, el sábado 19 de octubre de 2013.

³⁴ Citamos por la edición de MICHAEL GERLI (2001) Gonzalo de Berceo. *Los Milagros de Nuestra Señora*, Madrid, Editorial Cátedra, Letras Hispánicas.

miracular opone dos justicias, una imperfecta, la humana, guiada por deseos personales, frente a otra perfecta, la de Dios, que es prudente, imparcial y distributiva.

Desde un plano teológico el delito adquiere la misma dimensión que un pecado, punido con el envío del alma pecadora al infierno para que sea consumida por el fuego eterno, según nos lo transmite el dictamen final—más no inapelable— de Dios: *Deseredó a muchos por mala vozeria/ Siempre por sus peccados asmó alevosía/ Non mereze entrar en nuestra compaña/ ¡Vaya yacer con Judas en essa fermería!*; sin embargo, su estadía en el Infierno será solo transitoria, ya que su salvación estará mediada aquí no sólo por la intervención de la Virgen, sino también por San Proyecto, quien le deberá protección al reo, por haber sido éste, en vida, su devoto, de modo que el Santo tendrá que otorgarle un *beneficium* en virtud del cumplimiento de su contraprestación en la relación feudo-vasallática. Por último, la reflexión que extrajimos fue el cambio que se produce en el sistema punitivo ultraterrenal (¿influencia del procedimiento extraordinario instaurado por Diocleciano en el siglo III?), pues ya no hay lugar para un Dios riguroso y castigador, sí en cambio para uno abierto al perdón por las faltas de los hombres, quienes podían ampararse ahora en la ayuda de la Virgen.

Finalmente, para el *Libro de Buen Amor*³⁵, implementamos por primera vez la aplicación parcial de la gramática sistémico-funcional para analizar la presencia de lexemas que provenían del derecho romano y castellano alfonsí, en la obra de Juan Ruiz pero también en una fábula de Fedro. De este modo, partimos del análisis de la fábula castellana, que relataba el desarrollo de un proceso penal por hurto (*furtum*), en el que intervenían las tres partes del proceso con sus abogados: la demandada, la zorra, acusada por el robo de gallinas, el lobo, o parte querellante en el proceso, y el alcalde de *Buxía*, que oficiaba como juez. Entre las piezas léxicas que encontramos en la fábula de Fedro y la del Arcipreste mencionamos las siguientes³⁶: *turpe fraude, amittit fidem, adtestatur, arguebat, furti crimine, sententiam, culpa noxiam, iudex*³⁷, entre otras; mientras que en la versión romance, sobresalen: *Furtava, furtallo* (c.321); *acusava* (c.323), *enpazóla por fuero, juizio* (c. 324); algunas locuciones formularias: *yo el lobo me querello de la comadre mía: en juizio propongo contra su malfetría* (c.325); Y además, El alcalde letrado e de buena çiençia/ Usó bien de su ofiçio e guardó su/ conçiençia; *estando assentado en la su/ abdiencia*, rezó él, por sí mesmo/ *escrpta*, tal *sentençia* (c.346). La elección la obra juanruiciana obedece a que, por insertarse ésta en el contexto universitario, se puede apreciar el estudio y recepción del derecho romano y la creación del castellano.

III. A modo de conclusión

En este trabajo hemos repasado algunos de los trabajos presentados durante el año 2013, con el afán de demostrar que la literatura es una fuente más que idónea para el estudio del derecho romano o de la historia del derecho, ya que, al menos en el período medieval, son

³⁵ El trabajo, titulado “Registro y tradición fabulística: el caso del lobo, la zorra y el simio”, fue expuesto en las XI Jornadas Internacionales de Literatura Española Medieval, celebrado los días 20, 21 y 22 de agosto del 2014 en la Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras). Actualmente, la ponencia está sujeta al Comité de Referato para su publicación en el volumen correspondiente de *Studia Hispanica Medievalia*, el año entrante. Una profundización del tema será presentada el sábado 1 de noviembre en el “I Congreso de Principios Generales del Derecho y Derecho Romano”, que se llevará a cabo en la Universidad de Flores, con el título “*El subsistema léxico jurídico-procesal en Libro de Buen Amor: tras las huellas del Maestro Jacobo de las Leyes*”.

³⁶ Citamos por la edición de GYBBON-MONYPENNY, G. B. (1988) Arcipreste de Hita. *Libro de buen amor*, Madrid: Castalia.

³⁷ Para la versión de Fedro, usamos la edición de BRENOT, A. (1961) *Phédre. Fables*, Paris.

los intelectuales los únicos que acceden a una educación esmerada, en la que la formación jurídica ocupa un lugar preponderante en los estudios monásticos y universitarios. Además, pretendimos que no se considere a la literatura banalmente, dado que en el medioevo era el soporte privilegiado para transmitir la ideología dominante de las capas sociales con acceso a la tecnología de la escritura y de este modo contar con un testimonio fidedigno sobre las principales problemáticas que la sociedad, o un sector de ella, contemplaba sobre las distintas realidades jurídicas a las que conllevó la recepción y aplicación del derecho romano.

IV. Referencias bibliográficas:

➤ **Ediciones utilizadas**

BRENOT, A. (1961) *Phédre. Fables*, Paris.

GYBBON-MONYPENNY, G. B. (1988) Arcipreste de Hita. *Libro de buen amor*, Madrid.

LEONARDO FUNES (2007) Anónimo. *Poema de Mio Cid*, Buenos Aires.

MICHAEL GERLI (2001) Gonzalo de Berceo. *Los Milagros de Nuestra Señora*, Madrid.

➤ **Bibliografía consultada**

AUERBACH, Eric (1975) *Mímesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*, México.

CIORDIA, Martín, Américo CRISTÓFALO et al (2011) *Perspectivas actuales de la investigación literaria*, Buenos Aires.

DE HINOJOSA y NAVEROS (1903), Eduardo. *Estudios sobre historia del derecho español*, Madrid.

DEYERMOND, A (1987) *El Cantar de Mio Cid y la épica medieval española*, Barcelona.

DUTTON, Brian (1962) "Gonzalo de Berceo: unos datos biográficos", en FRANK PIERCE & CYRIL A. JONES (Dir.) *Actas del I Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Oxford.

FUNES, Leonardo (2009) *Investigación literaria de textos medievales: objeto y práctica*, Madrid.

LACARRA, María Eugenia (1980) "El Poema de Mio Cid". *Realidad histórica e ideológica*, Madrid.

La enseñanza del Derecho y el Derecho que se enseña

Damián Rodrigo Pizarro

Abogado, Profesor universitario de Derecho de la Integración (UBA) e Instituciones de Derecho Público (FCE-UBA), modalidades presencial, a distancia y virtual.

A. INTRODUCCIÓN.

Pareciera que la sola aproximación al Derecho como alumnos de la noble carrera de grado nos enseñara no sólo los conceptos que componen al mismo y nos preparan para el ejercicio de la profesión, sino también como el mismo debe ser enseñado y evaluado. Que del mismo objeto de enseñanza se desprenden los métodos, los “tips” y hasta los niveles o, al menos, los puntos de nivelación de los alumnos.

Realizando un escueto trabajo sobre “Discapacidad y Derecho”, en el marco de un taller de Desarrollo Docente y luego de asistir a las Jornadas que se llevaron a cabo en nuestra Casa de Estudios y contaron con la notable apertura del Dr. Seda, pude tal vez observar algo que pudo ser de gran inspiración. Partiré de uno de los ejemplos planteados en el mismo, la enseñanza del principio “igualdad” y la notable desigualdad entre los alumnos receptores.

B. EL DILEMA DE LA IGUALDAD.

Como intenté notar en la descripción inicial, el presente trabajo consiste en una serie de reflexiones que se plantearon durante la evaluación de los conocimientos en el alumnado, y la misma problemática intrínseca en el concepto de “igualdad” que en la búsqueda de eliminar injusticias obliga a un criterio ecuánime, generalizador y, hasta podría decirse, contraproducente.

C. PARTICIPACIÓN DE LOS COLEGAS

Antes de iniciar el planteo conceptual, se invita a los presentes que mencionen sus proximidades con el problema mencionado.

D. PLANTEOS A DESARROLLAR.

La igualdad constitucional y la real.

La discriminación positiva a la mano del docente.

El aplazo como pena capital.

¿A quién se reprueba?

E. REFLEXIONES

Compartir con los colegas de la enseñanza, afianzar los vínculos junto a ellos, reconocer algunos puntos como olvidados o perdidos en los métodos, y si se nos permite, aportar ideas rejuvenecedoras a la misma enseñanza del Derecho desde su propio objeto de estudio.

Palabras clave: intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas Enseñanza del Derecho, Derecho, Roles en la enseñanza, Discriminación y Derecho, Derecho subjetivo, Igualdad.

INTRODUCCIÓN.

Pareciera que la sola aproximación al Derecho como alumnos de la noble carrera de grado nos enseñara no sólo los conceptos que componen al mismo y nos preparan para el ejercicio de la profesión, sino también como el mismo debe ser enseñado y evaluado. Que del mismo objeto de enseñanza se desprenden los métodos, los “tips” y hasta los niveles o, al menos, los puntos de nivelación de los alumnos.

Realizando un escueto trabajo sobre “Discapacidad y Derecho”, en el marco de un taller de Desarrollo Docente y luego de asistir a las Jornadas que se llevaron a cabo en nuestra Casa de Estudios y contaron con la notable apertura del Dr. Seda, pude tal vez observar algo que pudo ser de gran inspiración. Partiré de uno de los ejemplos planteados en el mismo, la enseñanza del principio “igualdad” y la notable desigualdad entre los alumnos receptores.

JUSTIFICACIÓN DE ELECCIÓN DEL EJE

Antes de avanzar con el trabajo, entiendo necesario aclarar el porqué de la participación en este eje. Ya que, preciso denotar algunas problemáticas que pueden darse en el curso de la enseñanza del Derecho, muy distintos los mismos a los problemas propios del Derecho. Ergo, entiendo que puede ser muy distinto, hasta considerarse otra disciplina, el Derecho, la Enseñanza del Derecho, y particularmente en este trabajo, el Derecho a la Igualdad y la enseñanza de los conceptos que de allí se desprenden.

DESARROLLO

Podemos partir de las palabras de la Dra. Elizabeth Aymar, en las ya nombradas Jornadas que se dieron en la Facultad de Derecho, quien hizo interesantes referencias a su labor como docente, y sobre la necesidad de que la educación, sus métodos e instituciones, posicionen su interés en el alumno, garantizando su ingreso, permanencia y egreso (IPE), pero sin dejar de lado su desarrollo cognitivo y formación profesional. Que en el aula pudiere haber alumnos con necesidades especiales y deben ser tratados por el docente a través de diferentes ayudas (con la total colaboración de la institución) para que el educando no sufra la discriminación negativa del propio sistema. Sea durante su educación o ya en la vida profesional.

EL DILEMA DE LA IGUALDAD.

La igualdad constitucional y la real.

Como intenté notar en la descripción inicial, el presente trabajo consiste en una serie de reflexiones que se plantearon durante la evaluación de los conocimientos en el alumnado, y la misma problemática intrínseca en el concepto de “igualdad” que en la búsqueda de eliminar injusticias obliga a un criterio ecuánime, generalizador y, hasta podría decirse, contraproducente.

En la actividad docente, cotidianamente nos hallamos en presencia de diferentes injusticias para combatir y apoyar nuestras clases, pero siempre nos ubicamos en posición de dar el ejemplo a diario a nuestros oyentes, educandos y tutelados.

En este caso, los derechos fundamentales, y más precisamente los de igualdad y no discriminación negativa de las personas, no se limitan a una asignatura o a un tema en particular dentro del programa, sino que atraviesan todas las temáticas que pueden allí tratarse.

La discriminación positiva a la mano del docente.

Es el docente quien debe hacer uso, cuidado y responsable, de todo aquello que transmite a través de sus explicaciones y dictado de clases; más aun si se trata de cuestiones que pudieran herir profundas susceptibilidades de quienes las padecen. Así, tanto en el ecosistema del aula, como en los conceptos a transmitir, no debe haber fisuras en el tratamiento igualitario de los mismos.

El problema esencial es más común, se produce al momento de colaborar en el aprendizaje, ello que hacemos a diario y que al momento de encontrarnos con algún alumno que no cumple con las necesidades del curso, elegimos “limar” calificaciones provocando cierta ayuda, que pudiera entenderse injusta respecto de otros, pero tiene por fin la colaboración con la no frustración del alumno. De ese accionar, puede desprenderse la noción de discriminación positiva o acción afirmativa, por la que se da un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos, con el único objetivo de mejorar su estado de situación y compensarlo por los prejuicios que su propia condición le causaren.

El aplazo como pena capital. ¿A quién se reprueba?

Del mencionado anteriormente, muy distinto el caso del alumno al que se decide reprobar, porque su desempeño no ha cubierto la mínima (o media) que se espera y se requiere, por su accionar o la falta de este.

Pero el planteo que hago desde mi posición es, si he cubierto como docente todas las necesidades, si he aportado los materiales que la asignatura requiere, si los alumnos han contado con el profesor orientador-tutor-motivados-catalizador que requieren para adentrarse en una materia de voluptuosa cantidad de bolillas y entramada extensión.

¿Debería existir la posibilidad de alumnos reprobados?

¿Ser aplicados en cumplir los programas, ordenados en el dictado de cursos y cumplimiento de objetivos específicos por tema, responsables de lo que se dice en la clase y aquello que no también, ser claros en las pautas de trabajo y razonables al momento de elaborar las consignas de evaluación, es suficiente para considerar que hemos cumplido con nuestra labor en forma completa?

¿Debemos aceptar la posibilidad de existencia de ciertas fugas en nuestros métodos de enseñanza?

En esta sociedad alumno-docente, ¿Se comparten pérdidas y ganancias como reza el afamado artículo 1° de la Ley 19.550?

REFLEXIONES

Por lo expuesto en este trabajo, cabe tomar de las recomendaciones de entendidos en la materia, de las palabras del Dr. Juan Antonio Seda cuando recordó a su par Pablo Rosales en la apertura de las Jornadas de Discapacidad y Derecho, quien nos ha dejado su legado y los frutos de eso por lo que luchó, de enseñar y colaborar a la defensa del acceso a la justicia de todas las personas con discapacidad y de su capacidad jurídica, de la ampliación del Plan Médico Obligatorio a fin de cubrir todas las necesidades de aquellos que están en una situación de vulnerabilidad, y de qué como docentes de la Facultad de Derecho, debemos ser sino los primeros en aportar claridad y respeto a aquellos que por su condición requieren de (un plus) de ayuda.

PALABRAS CLAVE: Intersecciones entre la enseñanza del Derecho y otras disciplinas Enseñanza del Derecho, Derecho, Roles en la enseñanza, Discriminación y Derecho, Derecho subjetivo, Igualdad, Discapacidad y Derecho.

El movimiento estudiantil universitario latinoamericano y su impacto en los Derechos Humanos

Irene Victoria Massimino

Abogada (UNLP), Master en Leyes (LLM – Universidad de Indiana, Estados Unidos), Master en Derechos Humanos (MA – Universidad de Londres, Reino Unido). Alumana de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho (UBA). Docente de la materia Derechos Humanos y Garantías (UBA) y Profesora Asociada de Penología (UNLZ). Investigadora en Derechos Humanos.

El presente trabajo intenta demostrar la existencia de nociones fundamentales de derechos humanos –no definidas al momento de las reformas universitarias- dentro de los movimientos estudiantiles que gestaron los grandes cambios que impactaron no solo en el sistema educativo universitario sino en los valores esenciales que forjan una sociedad democrática y respetuosa de los derechos humanos.

Palabras clave: Movimientos estudiantiles universitarios – Reforma Universitaria – Derechos Humanos – Valores democráticos

*“Me sumo a tu verdad como bandera del que es joven y ama lo más hermoso
y sin que ceda un rato de reposo impone un nuevo mundo a su manera [...]”
Me atrevo a aseverar de tu pureza y que sin ti no se ha movido el mundo
y como tu prefiero ir dando tumbos antes que me corra la pereza.”³⁸*

Introducción:

Sabemos con certeza que los movimientos estudiantiles, en particular los universitarios, han obtenido muchos logros dentro del ámbito educativo. Iniciados con gran impacto local y regional a raíz de la Reforma de 1918, cuyo origen se gestó en el claustro conservador de la Provincia de Córdoba, los movimientos se fueron generando para adquirir cada vez más notoriedad ya no solamente en la política universitaria, sino también fuera de las casas de altos estudios. Es así que a lo largo de los hitos que marcaron la historia Argentina y Latinoamericana del Siglo XX siempre resonaron las voces de quienes constituían la juventud universitaria.

A raíz de todo ello, es que intentaré demostrar, mediante este trabajo, el impacto fundamental que estos movimientos han tenido, como mencioné previamente, no solo en el ámbito universitario, sino también en el desarrollo de lo que en la actualidad conocemos como “derechos humanos”. Pues, inclusive antes de la segunda posguerra, momento en el que surgieron formalmente los derechos humanos a nivel global a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, dichos movimientos proclamaron principios democráticos y humanos esenciales a un estado de derecho.

Debido a la extensión de este trabajo, intentaré comprobar la afirmación anteriormente mencionada sobre el impacto de los movimientos estudiantiles en los derechos humanos, a través del análisis de tres movimientos estudiantiles –anteriores a 1948, año de la construcción formal del sistema internacional de derechos humanos- que aunque diferentes en sus objetivos, fueron esenciales para el desarrollo político de la época. Sin embargo, destacaré que movimiento estudiantil que dio origen a la Reforma Universitaria de 1918, fue el que más holísticamente abarcó el reclamo de un amplio conjunto de derechos, convirtiéndose en inspiración y ejemplo para otros movimientos latinoamericanos.

Los Movimientos Estudiantiles de la Argentina, Venezuela y México:³⁹

A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos –primer instrumento formal del derecho internacional de los derechos humanos- sancionada en 1948, podría afirmar que el sistema internacional de derechos humanos logró definir de manera relativamente clara cuáles eran los derechos humanos al momento de su firma, las obligaciones de los Estados, así como su origen o causa. Sin embargo, su origen epistemológico y conceptual data, según los especialistas en la materia, de la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos de América.⁴⁰ Asimismo, se atribuye a sociólogos, filósofos e incluso antropólogos gran parte de este desarrollo conceptual que derivó luego de décadas en la firma de la Declaración. Pero poco se habla del impacto que –aunque tal vez involuntario- tuvieron aquellos movimientos nacionales como los grupos de estudiantes universitarios latinoamericanos, que han sido en América Latina “una constante desde la fundación de las primeras universidades a principios de la época colonial y, especialmente, desde el movimiento de reforma universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918” (R. Marsiske, 1996).

Como ya lo he mencionado, entiendo que las características propias del Movimiento de 1918 a la luz del objeto de este trabajo le otorgan un rol primordial frente a los otros movimientos estudiantiles que aquí se mencionarán. Pero debo también mencionarlos para poder demostrar la amplia

³⁸ Canción “Identidad” de Pablo Milanés, dedicada a la juventud cubana.

³⁹ Me veo obligada a aclarar que la elección de los tres casos de estudio ha sido únicamente a los efectos de demostrar la amplitud geográfica que tuvieron los movimientos reformistas latinoamericanos, y bajo ningún punto de vista tiene la intención de desmerecer a o atentar contra tantos otros que han existido a lo largo y ancho del continente.

⁴⁰ Su origen no se debe exclusivamente a estos dos hechos históricos, pero debido a su relevancia e impacto a nivel mundial, generalmente son establecidos como punto de partida o quiebre frente al desarrollo conceptual de los derechos humanos.

influencia que todos han tenido en el camino hacia el reconocimiento y formación de los derechos humanos.

El Movimiento Universitario Reformista de 1918 es sin duda el que mayor impacto ha tenido a nivel regional, y podría decir también, a nivel internacional. Y no fue solamente eso, es decir un movimiento reformista universitario, sino un movimiento estudiantil cuyas proclamas y peticiones excedieron los claustros para adentrarse en la vida política de la época no solo a nivel local y nacional sino también continental. Esto queda reflejado en el siguiente párrafo del Manifiesto liminar reformista y en su título “La Juventud Universitaria de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica”:⁴¹

“si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el **derecho sagrado a la insurrección**. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el **destino heroico de la juventud**. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues **sabemos que nuestras verdades lo son □ y dolorosas □ de todo el continente**” (1918, énfasis de la autora).

Este movimiento se gestó en el ámbito conservador que caracterizaba a la Provincia de Córdoba en general y el autoritarismo imperante en la Universidad de Córdoba en particular. A nivel nacional, el contexto sufría cambios profundos debido a la expansión del capitalismo, el ingreso de la Argentina a la economía mundial, la capacidad de movilización del radicalismo y el accionar del movimiento obrero (Romero, R., 1998). Y, finalmente, la coyuntura internacional del momento también colaboró para establecer el sentido de unidad y de derechos que en el manifiesto se proclamaban y reclamaban.

La Reforma de 1918 fue, entonces, gestándose de a poco a partir de 1917, como consecuencia del régimen universitario mencionado, esencialmente contrario al rumbo general que en aquel momento iba tomando la Argentina (Romero, R., 1998). Cartas al rector, reclamos, protestas, y hasta huelgas que clausuraron las aulas y dejaron vacíos los cursos, caracterizaron la efervescencia ocasionada por los estudiantes (ibíd.).

Los reformistas pugnaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario (Universidad Nacional de Córdoba, 2013). Así, para el 11 de abril de 1918 la reforma daba origen, entre otras tantas cosas, a la Federación Universitaria Argentina, pilar y fuente de la representatividad estudiantil.

Esta gesta, conocida como Reforma Universitaria, es uno de los hitos que dieron origen a la Córdoba del siglo XX, uno de los puntos de partida de su entrada en la modernidad (Universidad Nacional de Córdoba, 2013) y el origen de la universidad pública actual. Es cierta la afirmación que establece “[l]a utopía universitaria de 1918 se anticipó medio siglo al “Mayo Francés” y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y latinoamericanas” (ibíd.).

Sin embargo, el movimiento reformista de 1918 no fue el único. Por ello y a los fines de este trabajo veo la necesidad de mencionar al movimiento universitario de la República Bolivariana de Venezuela, que durante 1908 prestó su apoyo al golpe orquestado por Juan Vicente Gómez, participando activamente de los acontecimientos que llevaron así a la sustitución del general Cipriano Castro, quien en su gobierno había ignorado y perseguido la educación universitaria (Carvajal, L., 1999).⁴² Se ha afirmado que esta participación sentó las bases genésicas que sustentaron “la estructuración de la Asociación General de Estudiantes de Venezuela –de estructura altamente democrática-, a partir de la actuación del Liceo de Ciencias Políticas, de la Universidad Central de Venezuela entre 1906 y

⁴¹ No solamente el contenido sino también el título del Manifiesto denotan un sentido altamente político de reivindicación de derechos, principalmente del derecho a la autodeterminación de los pueblos, y de la integridad regional.

⁴² Cuando Cipriano Castro asumió el poder, había 4 universidades en Venezuela (Carvajal, L., 1999). Al final de su mandato éstas se habían reducido a la mitad. Por ello no es de extrañarse la postura en su contra que tuvieron los estudiantes universitarios y en apoyo a Gómez (Ibíd.).

1908” (Ortega, W., 2008). Este fue el primer involucramiento de los estudiantes universitarios en la vida política venezolana, el primero de muchos que continúan al día de la fecha.

Posteriormente, la conversión de la presidencia de Juan Vicente Gómez en una nueva dictadura (1908-1935) obligó nuevamente a los estudiantes a accionar y para 1918 se había constituido el Consejo Central de Estudiantes, que actuaría, junto a militares jóvenes, intelectuales y empleados de comercio, en contra de la permanencia de Gómez (Carvajal, L. 1999). Ya cerca de finales de la década del 20 la Federación de Estudiantes de Venezuela, nucleando una masa dirigente, “alzó su voz de protesta contra la permanencia en el tiempo de un estado de cosas, incompatibles con la marejada de cambios registrados en el mundo de entonces” (Ortega, W., 2008). Los hechos suscitados en febrero de 1928, fueron calificados por los historiadores como el movimiento del 28 o la generación del 28, cuyos integrantes -un grupo de jóvenes universitarios opuestos a la dictadura del general Gómez- llegarían luego a ocupar posiciones relevantes en la vida política, social y cultural de Venezuela (ibíd.). Ambos alzamientos estudiantiles demostraron no solo el anacronismo de los gobiernos imperantes frente al mundo, sino también la ideología democrática y participativa de los jóvenes que a viva voz e incluso con armas, reclamaron por una educación pública, libre, democrática y accesible.

Saliendo de Venezuela para adentrarnos hacia el norte de nuestra América Latina, cabe destacar también el movimiento estudiantil universitario de los Estados Unidos Mexicanos, que desde finales del siglo XIX y hasta inicios del XX protagonizó varios acontecimientos sociales y políticos (Gómez Nashiki, A., 2003). En un inicio, sus protestas se enfocaron hacia la demanda de mejores condiciones de estudio, alojamiento y ayuda financiera, para luego salir del claustro universitario y transformarse en críticas hacia las decisiones gubernamentales (ibíd.). Algunos ejemplos que excedieron los reclamos puramente universitarios son la protesta de 1884 contra la aprobación del Congreso a la Ley que permitía al gobierno de Manuel González negociar, en condiciones onerosas y poco dignas, la deuda inglesa; las movilizaciones de los alumnos michoacanos por la reelección de Díaz en 1895, o las manifestaciones también de éstos alumnos contra la política gubernamental en 1910⁴³ (ibíd.). Pero fue recién al terminar la fase armada de la Revolución mencionada, cuando los jóvenes de la Universidad Nacional crearon, en 1920, la Federación de Estudiantes del Distrito Federal (ibíd.).

Se ha afirmado que la épica estudiantil mexicana y latinoamericana llegó a una de sus máximas expresiones cuando, en 1921 y con alta representatividad, la juventud universitaria anunció que lucharía contra el nacionalismo y el militarismo, por una nueva humanidad, por asociaciones federativas regionales y por la integración en una comunidad universal –ideario que procuró plasmarse en una Federación Internacional y extenderse por el resto del mundo.”(Biagini, H. y Sanguinetti, H., 2010-2014). Pero aquí no termina la historia.

Ya para 1928 una de las principales iniciativas estudiantiles -por lo menos a los efectos de este trabajo- establecía sustituir la educación laica en las instituciones primarias, secundarias y profesional por una de tipo socialista, con la intención de crear en el alumno una profunda conciencia de responsabilidad social y colectiva (Gómez Nashiki, A., 2003). A pesar de ello, cerca de la década del 40 este movimiento estudiantil se dividió, adoptando por una lado una orientación liberal, influida por la Reforma Universitaria argentina de 1918 con sus ideas de autonomía, co-gobierno, libertad de cátedra, e inspirada en un discurso culturalista y humanista de corte católico; y por el otro una de corte popular, cuyas ideas estaban inspiradas en la reivindicación popular y defensa de los centros educativos al servicio del pueblo (ibíd.). Es claro que unido o dividido en facciones con ideologías a simple vista opuestas, el movimiento estudiantil mexicano tuvo un profundo impacto en la reivindicación de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, es decir, en todos los derechos humanos.

Conclusiones:

Pese a las diferencias existentes entre los distintos movimientos, el contexto político interno en el que se gestaron, las pugnas que los motivaron – algunas más políticas que académicas y viceversa- y los objetivos que lograron, los movimientos estudiantiles han ejercido a menudo un papel relevante

⁴³ Año de la inauguración de la Universidad Autónoma de México y del inicio de la Revolución Mexicana, en la que también participaron los estudiantes universitarios.

en el desarrollo de la conciencia democrática continental y universal, por haberse adelantado en tiempo y reclamo a muchos grandes temas concernientes a la democracia, la unidad y la solidaridad latinoamericanas.

Es claro que los movimientos estudiantiles lucharon por sus derechos, propios del régimen educativo en el que se encontraban, y por los derechos sociales de quienes de alguna u otra manera estaban marginados por los regímenes estatales existentes al momento de las revueltas. Es por ello, por su organización y reclamo grupal, que puedo afirmar sin duda alguna que los estudiantes reflejaron cabalmente el derecho a la acción colectiva como método legítimo y eficiente para el reconocimiento y garantía de los derechos que reclamaban. La protesta social es un derecho fundamental y es así como, consciente o inconscientemente, lo entendieron quienes formaron parte de la gesta patriótica de 1918 y de los otros países latinoamericanos.

Es por ello que también me atrevo a afirmar que no solamente los medios utilizados pero los reclamos académicos y políticos –en lo referente a la organización universitaria y del Estado– efectuados por los estudiantes argentinos reformistas de 1918 y los de quienes conformaron los movimientos universitarios latinoamericanos –entre ellos los enumerados a lo largo de este trabajo– constituyen un anticipo al reconocimiento de lo que posteriormente quedaría plasmado en el *corpus* jurídico internacional bajo el concepto de derechos humanos.

Así, los reglamos generales de una organización democrática universitaria y estatal, del acercamiento a la problemática social y a la construcción de una universidad social, (cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, docencia libre, libertad de cátedra, concursos con jurados con participación estudiantil, investigación como función social de la universidad, extensión universitaria y compromiso con la sociedad) se transforman en derechos humanos esenciales concordantes con los conocidos como derecho a la igualdad y a la no discriminación, derecho a la libertad de expresión y de conciencia, derecho a la huelga y a la protesta pacífica, derecho a la autodeterminación, derecho a la educación y derecho al goce de los bienes de la cultura.

Puedo afirmar finalmente que, mediante los levantamientos, los jóvenes universitarios ejercieron el más claro derecho a la autodeterminación frente a lo que consideraron gobiernos autoritarios tanto en lo académico (Argentina) como en lo estatal (México y Venezuela), manifestando que todo gobierno pierde su legitimidad cuando no responda a las necesidades sociales y estudiantiles imperantes en una época. Es así, que nuestra deuda con todos ellos excede ampliamente el ámbito educativo para plasmarse en los sueños de una Latinoamérica unida, igualitaria y democrática.

Bibliografía:

Biagini, Hugo y Sanguinetti, Horacio. *“Deodoro Roca, el movimiento reformista universitario y la integración latinoamericana.”* CECIES, Pensamiento Latinoamericano y Alternativo, 2010-2014. Disponible en <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=62> Accedido el 29 de junio de 2014.

<http://www.ingresofaudunmdp.com.ar/material/ManifiestoLiminarDeLaReformaUniversitaria.pdf>

Marsiske, Renate. *“Organización estudiantil y movimiento de autonomía universitaria - México 1929.”* Universidad Nacional Autónoma de México, Revista Ciencia y Universidad en América Latina Vol. 7 - núm. 2, julio - diciembre 1996. Disponible en http://www1.tau.ac.il/eial.old/VII_2/marsiske.htm#note1 Accedido el 29 de junio de 2014.

Gomez Nashiki, Antonio. *“El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971.”* Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17, pp. 187-220. Disponible en <file:///C:/Users/Irene/Documents/Carrera%20Docente/Movimientos%20Estudiantiles%20Mexico.pdf> Accedido el 29 de junio de 2014.

Carvajal, Leonardo. *“Estudiantes universitarios y luchas político-sociales en Venezuela (1908-1919)”* en Marsiske, R. *“Movimientos Estudiantiles en la historia de América Latina II.”* Plaza y Valdés Editores: México, 1999.

Ortega, W., 2008. *“Génesis de la asociación general de estudiantes de Venezuela.”* Ensayos Históricos v.20 n.20 Caracas dic. 2008, Universidad Central de Venezuela, Venezuela. Disponible en http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00492008000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es Accedido el 29 de junio de 2014.

Romero, Ricardo. *“La lucha continua. El Movimiento Estudiantil Argentino en el Siglo XX.”* Eudeba: Buenos Aires, 1998.

Universidad Nacional de Córdoba, 2013. La Reforma Universitaria de 1918. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma>

Sobre lo que el Derecho le debe a la filosofía

Miguel Alejandro Herszenbaun

Abogado, Profesor de Filosofía, Doctorando de filosofía (UBA), Ayudante de segunda del Depto. de Derecho Penal y del Depto. de Filosofía del Derecho, UBA / CONICET, Capital Federal, Argentina.

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la necesaria integración entre filosofía y derecho, especialmente en lo que hace al estudio teórico del derecho y su enseñanza. A fin de probar dicha necesidad, nos proponemos analizar un problema teórico fundamental del Derecho Penal, la noción de dolo, y mostrar su relación con la concepción de la noción de sujeto propia de la filosofía moderna. Proponemos analizar la noción de dolo a la luz de la noción filosófica de sujeto, e intentar mostrar no sólo que están emparentadas, sino intentar mostrar que los problemas que la noción de dolo padezca se encuentran directamente relacionados con los defectos de la noción moderna de sujeto.

Ahora bien, esta reflexión sobre las nociones de dolo y sujeto conducen a la siguiente consideración. Algunas de las dificultades teóricas que encontramos en el pensamiento jurídico se encuentran fundadas en su herencia filosófica, esto es, en el fundamento filosófico que el pensamiento jurídico tiene sin saberlo. Con lo cual, la integración entre estas disciplinas puede ayudar a desanudar ciertas dificultades y a tratar de resolver dichos problemas o, al menos, de presentar otras maneras de concebir las nociones problemáticas.

En lo que hace particularmente a la noción de dolo, presentamos a modo de ejemplo cómo la fenomenología, el existencialismo y Hegel pueden ofrecer una cierta estrategia para resolver las dificultades de la noción de dolo. De igual manera, hacemos unas breves referencias a ciertas complejidades y problemas ético-políticos que se encuentran relacionados con la noción de dolo conformada sobre la concepción moderna del sujeto.

Así, alcanzaremos como conclusión la necesidad de analizar los problemas teóricos jurídicos a la luz de la filosofía, como un alegato a favor de la integración de estas disciplinas en el ámbito de su enseñanza.

Palabras clave: Derecho – Filosofía – Dolo – Sujeto – Enseñanza.

I. Introducción

Es quizá una verdad de Perogrullo. Como dice Borges, una de esas ideas irrefutables en las que nadie cree. Pero el Derecho es una disciplina que se mezcla y se enriquece de otras disciplinas. La filosofía ocupa, sin dudas, un lugar fundamental en este sentido. Un gran número de problemas jurídicos son, en verdad, problemas heredados de la filosofía. Entre ellos podemos contar la relación entre la norma y la acción, el origen y esencia de los derechos naturales, el alcance del poder del Estado. Sin embargo, entre todos ellos, encuentro un problema jurídico fundamentalmente unido a la historia de la filosofía: la relación del dolo con la noción de sujeto.

En lo siguiente, se alegará a favor de la integración entre estas dos disciplinas. Nuestro alegato consistirá en mostrar cómo los problemas teóricos que la ciencia del Derecho encuentra en la noción de dolo son, estrictamente, problemas filosóficos que requieren ser analizados teniendo en cuenta la historia de la filosofía. Así, presentaremos la relación entre el dolo y la noción moderna de sujeto y algunos enfoques distintos que podrían solucionar los problemas originados en la noción de dolo.

II. El dolo y el sujeto moderno o todos somos cartesianos

En lo siguiente presentaremos el problema del dolo y su relación con la noción moderna de “sujeto”. Consideramos que la noción de dolo se fundamenta en la noción de sujeto: como una conciencia cerrada sobre sí misma, compuesta de entendimiento y voluntad, y con un acceso privilegiado a sus contenidos y representaciones. Como veremos, desatender el vínculo entre la noción de “dolo” y “sujeto” conduce al Derecho a arrastrar sin saberlo una definición problemática y comprometedoras de la que tampoco podrá desprenderse.

Veamos un poco qué supone la concepción moderna de sujeto y la noción de dolo. Considerado brevemente, el dolo suele ser definido como conocimiento y voluntad de llevar a cabo la acción típica. Esto significa que el sujeto activo del delito en cuestión *sabe y quiere* realizar la acción descrita en el tipo penal.

Ahora bien, la noción de dolo presupone una definición de sujeto. Un sujeto poseedor de voluntad y conocimiento, es decir, entendimiento. La tradición moderna iniciada por René Descartes describe así al sujeto⁴⁴. Podríamos rastrear cómo Descartes y sus sucesores conciben al sujeto y ver cómo esto se relaciona con el dolo. La concepción típicamente moderna del sujeto es aquella que encontramos como fundamento de nuestra noción jurídica de dolo.

Como se sabe, Descartes comienza metodológicamente sus reflexiones con una duda exacerbada o hiperbólica⁴⁵. El objetivo de tal duda es de naturaleza metódica y pretende despejar el camino hacia la verdad: no tomar nada por verdadero que no se nos presente como claro y distinto, es decir, indubitable⁴⁶. El resultado de esa primera consideración es el descubrimiento del conocido “cogito ergo sum”, esto es, “pienso, luego existo”⁴⁷.

El descubrimiento del cogito es el descubrimiento de la autoconciencia, del pensamiento de sí mismo como núcleo fundamental de la subjetividad. Ser sujeto es poder decir yo, poder reconocer la identidad de mí mismo conmigo mismo: poder reconocer que esto que piensa soy yo mismo. Y conduce a Descartes a reconocer que soy una cosa que piensa⁴⁸, esto es, una suerte de sustancia inmaterial (digamos, alma) que se diferencia conceptual y ontológicamente de las sustancias extensas, es decir, los cuerpos o la materia⁴⁹.

El núcleo fundamental de la subjetividad está puesto, entonces, en el yo, en el pensamiento que estará dividido en entendimiento y voluntad. Esto es, en la facultad que permite entender y la facultad que permite afirmar o rechazar. Ahora bien, el sujeto autoconsciente hace las veces de fundamento gnoseológico. El terreno de la verdad se encuentra fundado en la autoconciencia, es decir, en el campo abierto al interior del pensamiento privado, de las representaciones que el sujeto posee al interior de sí mismo: si la única verdad indiscutible sobre la cual pueden fundamentarse todas las restantes verdades radica en el propio pensamiento, entonces todas las verdades dependerán de que el sujeto sea capaz de reconocerlas como tales y eso será posible en la medida en que se las encuentre en la interioridad del sujeto como claras y distintas.

Esta concepción del sujeto, su relación con la verdad y la noción jurídico-teológica de responsabilidad tienen su antecedente, si seguimos a Foucault, en la institución medieval de la confesión (o al menos se entrecruzan ahí). Según Foucault, el medioevo se propone

⁴⁴ Descartes, R., *Meditaciones metafísicas*, RBA, Barcelona, 2004, pp. 163-164.

⁴⁵ Ob. Cit. pp. 132-136. Allí Descartes presenta la figura del genio maligno como causa posible de error sistemático.

⁴⁶ Ob. Cit. p. 131. Cuestión expresada en el primer principio del método, *Discurso del método*, RBA, Barc., 2004, p. 50.

⁴⁷ *Meditaciones*, p. 135.

⁴⁸ Loc. Cit.

⁴⁹ Ob. Cit. p. 180.

configurar al sujeto como el terreno de la interioridad, de la reflexión interna que debe ser explorada por la institución clerical, pues en la interioridad y aun sin que cada uno lo sepa, puede encontrarse el mal y el pecado. La institución de la confesión se vuelve necesaria: aun en el menor y más intrascendente de los pensamientos no confesados puede encontrarse el pecado, por lo que la vigilancia externa de la interioridad es indispensable⁵⁰.

La consideración de la concepción cartesiana del sujeto y la descripción del sujeto medieval y moderno hecha por Foucault nos permiten vincular más claramente al sujeto con el dolo.

La conciencia moderna, cerrada sobre sí misma, es tanto la cuna de los pensamientos como también el fundamento de la verdad. Es el origen del sentido y el último depósito de lo verdadero y real. Junto a esta concepción de la verdad, surge la pregunta: cómo podemos conocer la verdad sin introducirnos en la interioridad del sujeto. En otras palabras: si la verdad la descubro en mí, en mi reflexión que revela lo evidente y certero, cómo puede ser compartida la verdad, cómo puede ser aceptada la verdad descubierta por otros, cómo pueden ser reconocidos y aceptados esos otros, cuyo pensamiento no descubro nunca en mí.

Este problema teórico-filosófico se traduce en dos problemas: uno, jurídico-penal; otro, político. En términos jurídico-penales, cómo se conoce el sentido de la acción. La famosa fórmula de los docentes de Derecho Penal suele ser “no existe el dolómetro”. El dolo, que es el núcleo fundamental, la esencia de los tipos penales dolosos –que son, por su parte, paradigma de lo ilícito– es incognoscible: en tanto conocimiento y voluntad de una conciencia, queda en la esfera de la interioridad, de la privacidad absoluta e incognoscible desde afuera, a lo sumo estipulable. No puedo saber *qué quiso* hacer el autor y *qué sabía*. Evidentemente, la concepción jurídica del dolo presupone la concepción moderna de la conciencia y conduce a problemas análogos a los ya descritos.

Se podría objetar que la verdad respecto de los hechos no se encuentra en la conciencia, sino en la conducta exteriorizada. Sin embargo, la referencia de la acción al dolo que la motiva, la impulsa, le da fundamento, es innegable y retrotrae toda posible solución que quiera darse al problema mencionado alegando la exterioridad de la conducta. En la medida en que la conducta es la manifestación del dolo, esto es: de lo querido y sabido, como esencia del delito, el sentido de la conducta, su esencia permanece en la interioridad de la conciencia.

Como vemos, la concepción moderna de la conciencia nos obliga a admitir que la verdad de los hechos está en la conciencia. En la medida en que el dolo es el núcleo fundamental del tipo penal, de lo que constituye la acción típica, y en tanto se encuentra en el centro de la conciencia, el fundamento del tipo penal, de la esencia de lo que el tipo penal es está en la acción que exterioriza *algo* que está en su propio terreno sólo en la conciencia misma. En otras palabras, la verdad del tipo penal está en la conciencia. Y es lo que expresaríamos en un juicio tal como “sólo él sabe si quiso o no matarlo y si sabía lo que hacía”.

Desde esta concepción del dolo, al juez y al fiscal les toca juzgar todo desde sus meras apariencias⁵¹, desde lo exterior, desde sus manifestaciones, sin poder introducirse en la certeza, en la esencia misma de la cosa, en la esencia misma de la acción: en lo que el autor conoce y quiere, es decir, en su conciencia. En esto radica el segundo problema: el

⁵⁰ Foucault, M., *Tecnologías del yo*, pp. 88-92.

⁵¹ Es interesante considerar que el caso de Kant es tal vez más extremo: no sólo no podemos conocer a los otros como sustancias pensantes, sino tampoco a nosotros mismos: nos conocemos meramente como fenómenos y no como cosas en sí. Lo que en la esfera ética podría querer decir que nunca podemos garantizar qué es lo que nos motivó para llevar a cabo cierta acción.

problema político: De ahí la obsesiva sobreestimación de la tortura. La tortura es el triunfo de la concepción de la verdad subjetiva y moderna, porque la tortura en busca de la confesión sólo tiene sentido en un paradigma donde se concibe a la verdad como encerrada especialmente en la conciencia privada, en la íntima conciencia, en lo que el sujeto quiere y sabe y no en lo que objetivamente realizó. Su relación con la institución medieval de la confesión es, por tanto, evidente. Confesión y tortura son un par que encuentran su fundamento en la concepción moderna de sujeto y en la noción de verdad en ella fundada.

Consideremos una objeción. Como sabemos, el Derecho Penal juzga acciones. Y las acciones son objetivas, exteriores, públicas. Es decir, el Derecho penal se ocupa de conductas, no de pensamientos: con esto, podría creerse subsanado el problema planteado. Dicho en otras palabras, nadie va a juicio por pensar, sino por actuar con conductas objetivamente observables. Sin embargo, esta objeción no va al punto clave de la cuestión. Nadie discute que se juzguen hechos. Sino que el sentido preciso de esos hechos supone la esfera interna de la conciencia. La esencia de la acción tal como es pensada por el Derecho Penal es el dolo, la intención y el conocimiento. Y, por tanto, el fundamento y esencia de la acción radica allí en la privacidad de la conciencia.

La contraposición a esta concepción moderna de la acción podríamos buscarla tal vez en la fenomenología (quizá en la obra de Sartre, Husserl, Merleau-Ponty). También quizá en la filosofía práctica de Hegel.

En mayor o menor medida, estos autores abren la posibilidad de distanciarse del pensamiento cartesiano. Husserl es el más emparentado con la tradición cartesiana y por ello es víctima de objeciones análogas a las sufridas por Descartes. Pero Merleau-Ponty y Sartre abren el terreno a la consideración de un sujeto que no está necesariamente centrado en su conciencia, sino en su cuerpo. Y el cuerpo, como sabemos, es exterior, público, intersubjetivo. Si el significado de la acción pudiera ser explicado en términos intersubjetivos, esto es, en términos de movimientos corporales públicamente observables y cuyo significado se construyera intersubjetivamente o socialmente, la referencia a un presunto sujeto privado con voluntad y conocimiento sería superflua. Con respecto a Hegel, vale preguntarse si su filosofía práctica, además de establecer que la axiología no puede estar fundada en la esfera privada de un particular, establece que el sentido de las conductas observables es dado por el colectivo y en la interacción entre los sujetos involucrados. Quizá podríamos encontrar una respuesta en este sentido en el capítulo de la "Autoconciencia" de la *Fenomenología del espíritu*.

Quizá la exploración en estos caminos teóricos no sólo ofrecería una respuesta estrictamente filosófica sino también un avance para la reflexión teórico-jurídica.

Si se me permite, concluyo con una breve anécdota. En una ocasión, un docente preguntó cómo podríamos probar la existencia de dolo en un caso en el que un conductor atropellara a un peatón. El docente pretendía demostrar la referida incognoscibilidad del dolo. La respuesta vino desde el fondo del aula y fue la siguiente: "yo propondría probar, primero, si el conductor tenía los ojos abiertos; luego, si en su campo visual tenía al peatón; luego, probar si pisó o no el freno. Si el conductor tenía al peatón en el campo visual de sus ojos facultados para ver y no frenó... ¿qué otra cosa necesitamos saber para saber si hay "dolo"?"

Yo me pregunto lo mismo: ¿Qué otra cosa podría querer significar el *dolo* de matar en este caso sino el llevar a cabo todas estas acciones?

Conclusiones

Como se ha podido ver, la discusión en torno a la noción de dolo es herencia de una tradición filosófica en la que sin saberlo estamos inmersos. No sólo se ha vuelto manifiesto

que para encontrar nuevas respuestas a la pregunta por el dolo resulta necesario abordar distintas tradiciones filosóficas, sino que ha quedado a la vista la necesidad de integrar disciplinas a la hora de su enseñanza, particularmente, el aprendizaje de la filosofía como un complemento fundamental para una comprensión más profunda del derecho.

Bibliografía

- Descartes, René, *Meditaciones metafísicas*, RBA, Barcelona, 2004.
Foucault, Michel, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990.
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenología del espíritu*, FCE, Madrid, 1966.
Husserl, Edmund, *Meditaciones cartesianas*, Ediciones Paulinas, Madrid, 1979.
Kierszenbaum, Mariano, “Las funciones del Derecho penal y del proceso penal”, presentado en IV Seminario de Necochea, Buenos Aires, 2013.
Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Península, 1975.
Sartre, Jean-Paul, *El ser y la nada*, Altaya, Barcelona, 1993.

La ética del docente universitario

Eva Graciela Nuñez

Abogada UBA. Procuradora. Especialista en Prevención de Lavado de Activos. Cursante del Profesorado en Ciencias Jurídicas y del posgrado en la Especialización en Abogacía del Estado de la Procuración del Tesoro de la Nación. Cursante del último módulo de Formación Docente de la Facultad de Derecho (UBA). Auxiliar de segunda, Derecho Administrativo.

Partiendo de nuestra actividad de docentes formados o en formación, estamos compelidos a tomar “una posición rigurosamente ética” (Freire Paulo: 1998) para con nuestra responsabilidad en el ejercicio de nuestra tarea docente, por ende, resulta oportuno –insistir- en abordar la temática de la ética en la docencia universitaria.

En el presente trabajo pretendemos esbozar a grandes rasgos aristas sobre la ética del docente universitario que sirvan para generar disparadores de discusión y reflexión en los sujetos que son partes del proceso de enseñar y aprender (educadores y educandos).

Cabe aclarar que el tema de la ética ha sido abordada en todos los tiempos y en todas las disciplinas del conocimiento y de la vida humana, (social, económica, política, científica, religiosa, etc), aquí solo nos remitiremos a estudiarla desde el contexto de la práctica y el rol docente.

Para ello, resulta necesario conceptualizar los términos: ética y docente aplicado desde el contexto de la enseñanza y aprendizaje, como así, también analizar los principios rectores de la labor y la dimensión ética del docente frente al espacio áulico y su compromiso social e institucional.

Por último indicaremos las características (positivas y negativas) de algunas conductas docentes, para así contribuir a una reflexión final de la temática tratada.

Palabras clave: Ética Docente- rol docente.

1. La ética docente como comportamiento correcto: En la ética existen algunos principios que son universales y válidos en cualquier espacio y tiempo: es la llamada “*ética universal del ser humano*” (Freire: 1998). La ética es una disciplina que enseña cual debe ser el comportamiento correcto. Visto de este modo la ética es el modelo de actuación correcto, el que debe seguir todo ser que busca comportarse de manera positiva y acorde a lo establecido por su mundo circundante. (Marlasca: 2000).

De igual modo el comportamiento ético ayuda a las personas a ser más seguras de sí mismas y conscientes de lo que hacen, según *el principio de autonomía*, ayuda al ser humano a obrar bien; a no hacer mal a los demás, como indica el *principio de beneficencia*, y *actuar con justicia*, que significa dar más a quien más lo necesita. (Agueda: 2010).

Visto la ética desde este orden, y si estos principios lo aplicamos a nuestra práctica profesional en la educación, entonces, como educadores nos preocuparemos en buscar en nuestro ámbito académico- institucional, toda tipo de información, capacitación y formación docente que contribuya para ayudar de manera correcta y personalizada a aquellos alumnos que son menos favorecidos física e intelectualmente, debido a la diversidad y características individuales de cada persona.

Una ejemplo práctico y actual de aplicación de los principios éticos, que deriva de una respuesta correcta e institucional, es el espacio brindado –desde hace tiempo- a las personas con discapacidad, en el área de formación docente de nuestra facultad derecho, como así también, en otras unidades académicas de la UBA, para garantizar y promover la igualdad de oportunidades en el derecho de aprender y no discriminación de las personas con discapacidad en la universidad, a través del estudio, la investigación y el asesoramiento pedagógico especializada que se les brinda a los docentes comprometidos con su rol.

2. El docente como un sujeto social: El Docente, pedagogo, maestro, educador, guía, experto, etc, es aquel que voluntaria o involuntariamente, influye en la vida espiritual de sus semejantes, elevándolos a un estado más perfecto. El educador, propiamente dicho es siempre una persona ocupada en la práctica. La naturaleza propia del educador es la de un sujeto que, no solamente influye en el ser de sus semejantes o sucesores, creando en ellos determinados valores culturales, sino que posee, además una cierta inclinación de sentido práctico para mantenerlos siempre en actividad.

La esencia de la naturaleza del educador es la *acción pedagógica*, intencionada y practica. Los verdaderos educadores se orientan preferentemente al conjunto, la sociedad, la comunidad y la humanidad y son denominados “*educadores sociales*”, en el que domina un sentimiento de simpatía e inclinación (amor) hacia sus semejantes, es decir, el alma del educador pertenece a un tipo social. (Kerschensteiner: 1934).

La vocación docente, vista desde el que la tiene, es una ofrenda, y la ofrenda completa en un ser humano es de lo que se hace y de lo que se es. Toda vocación es esencia mediadora. Pues toda persona humana es ante todo promesa. Una promesa de realización creadora. Por ende, cuando se siente al otro, al prójimo como persona se espera siempre de él. (Zembrano: 1965).

3. Los principios rectores de la función ética del docente: como ya comentamos anteriormente, se ubican en tres principios básicos: beneficencia, autonomía y justicia. (Delgado y Roja: 2005):

a). El principio de beneficencia: este principio afirma que un profesional ético es aquel que hace el bien en su profesión, haciendo bien su profesión.

El bien intrínseco de la labor docente es que sus alumnos aprendan. La enseñanza no es para el beneficio del docente es para el beneficio de quien aprende, éste es el principio de beneficencia. El ejercicio éticamente responsable de la función docente lleva consigo al menos estas responsabilidades: enseñar, entendiendo la enseñanza como ayudar a aprender. Enseñar presupone haber aprendido lo que se enseña y estar al día en la materia que administramos. El docente no tiene que saber mucho, pero aquello que sabe, “*debe saberlo bien*”.

b). El principio de autonomía: el principio de autonomía señala que el fin último de la enseñanza es que el educando pueda ejercer por si mismo su autonomía en plenitud de sus derechos y consciente de sus responsabilidades. Este principio se articula en el ámbito de la docencia mediante el diálogo y colaboración entre el profesor y los alumnos.

c). Principio de justicia: Los docentes como cualquier profesional deben actuar en el marco de sus competencias, vale decir lo que les compete, por ello uno de los primeros deberes de justicia implica que cada uno cumpla con su deber, con lo que se espera que haga sin extralimitarse. Por ello, no basta con enseñar bien, principio de beneficencia; y respetar a las personas, principio de autonomía; hay que trabajar desde todas las profesiones en especial desde las aulas a favor de la justicia. La ética profesional queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social desde donde discernir en qué contribuye el propio ejercicio profesional para mejorarla.

4. La dimensión ética de la función docente (Cullen: 2000): apunta siempre a un saber actuar sensatamente, a una responsabilidad. No es otra cosa que el ejercicio -responsable de la autoridad de educar, la que no se confunde o ilusiona con el poder o la razón misma. Esa responsabilidad fundamental se puede explicar desde tres aspectos de la dimensión ética que es la “*sabiduría del docente*”, ellos son: *saber estar, saber ser y saber proyectarse*.

1. Saber estar: La primera y fundamental forma de la sabiduría en el ejercicio de la autoridad es saber estar. Ello alude, a la presencia física, corporal. A través del cuerpo humano, que es un nexo comunicacional en busca de un sujeto. Saber estar, como docente es saber comunicarse y saber dejar que se comuniquen.

2. Saber ser: La segunda forma de la sabiduría, que supone la primera, es saber ser, o mejor-estar siendo, y no ya meramente estar. Alude a la libertad para crear. Saber ser docente es tener libertad institucional, precisamente porque su autoridad permite reconocer el poder creativo de la educación y su proyecto en el medio.

3. Saber proyectarse: La tercera tarea, forma superior de la sabiduría en tanto supone las otras dos, consiste en saber proyectarse. Saber proyectarse es saber generar inteligencia capaz de interpretar los signos y los sentidos del tiempo histórico y capaz de evaluar las razones para actuar. Si saber estar alude al cuerpo, y saber ser alude a la libertad, saber proyectarse alude a la inteligencia. *Emancipa al alumno, lo obliga a usar su propia inteligencia a potenciar su verdadero espíritu humano.* (RANCIERE: 2003).

5. El docente positivo y el docente negativo: a). El buen docente universitario (positivo) tiene un alto nivel de ética profesional y esto redundará en la eficacia de su práctica docente, (PRIETO NAVARRO: 2009) en el aula asume su responsabilidad y siente la capacidad de compartir ese compromiso con sus alumnos. Las características básicas de estos profesores son: otorgan a los alumnos un papel activo en su proceso de aprendizaje; crean un clima positivo de aprendizaje; hacen sentir a los estudiantes que sus logros académicos son fruto de su esfuerzo; muestran respeto a sus alumnos a través de conductas muy diversas; dedican tiempo suficiente a la planificación de las clases; comprueban, a través de la evaluación, distintas capacidades de los alumnos; comentan a los alumnos los resultados de su evaluación; se sienten bien enseñando, con ellos mismos y con los alumnos; muestran gran entusiasmo con el progreso de los alumnos; confían en su capacidad para influir en aprendizaje de los alumnos; se sienten implicados en una labor conjunta con los alumnos para alcanzar las metas que ambos comparten; mantienen, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos; se sienten responsables de que los alumnos aprendan y, si estos fracasan, reflexiona acerca de sus propias acciones y del modo en que podrían haber sido más eficaces; esperan que sus alumnos progresen y, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos responden a estas expectativas.

b). El docente negativo, circunscribe a aquel que no asumen debidamente su compromiso ético docente y redundan en una baja auto-eficacia en su práctica docente, las características que presenta son: se preocupan menos de los logros de los alumnos y se

comportan más críticos cuando cometen fallas; se sienten frustrados, fastidiados enseñando y normalmente expresan su desánimo y sentimientos negativos cuando hablan acerca de su profesión y de sus alumnos en forma despectiva; se sienten vacíos, desanimados cuando trabajan con sus alumnos; son incapaces de influir en el aprendizaje de los alumnos y de motivar algunos de ellos; se sienten implicados en una lucha constante con los alumnos, a los cuales conciben como flojos, despreocupados; en los exámenes esperan que los alumnos fracasen, que reaccionen negativamente a su esfuerzo docente; sitúan en los alumnos la responsabilidad del aprendizaje y, si estos fracasan, buscan explicaciones, excusas en términos de su capacidad, entorno social, motivación y otras actitudes; tienden a carecer de metas específicas para sus alumnos; no tienen muy claro qué pretenden que éstos consigan y no planifican las estrategias docentes necesarias para las clases.

Por ende, cada queja o reproche despectivo que realiza el docente “negativo” sobre los alumnos, resultan graves y anti-pedagógicos para sí y para la institución que lo incorpora en su plantel de docentes; implica una quita de compromiso pedagógico y social en su rol docente, pone al descubierto la *ética de la acción profesional del docente*, en tanto, que educar implica la realización de una acción comunicativa, el reconocer al otro como un sujeto que en ese espacio, tiene algo en común con él. El docente que se presenta a una clase con estas características, mal predisuesto, crítico de los alumnos, sin voluntad de enseñar está realizando una actuación para sí, y no está construyendo un diálogo con el alumno que pasa a ser ignorado, suprimido, no tenido en cuenta, no reconocido como sujeto. (MOSQUERA SCHVARTZ. 2013).

REFLEXIONES FINALES:

El quehacer universitario debe de estar impregnado de la *ética universal del ser humano*, los docentes universitarios aunque no nos demos por enterados, en nuestras aulas se forman las identidades de la nueva generación que para bien o para mal, con nuestro aporte o sin él y de cómo se formen dependen la vida intelectual, cultural, económica y social de un país. Para que un docente actúe de manera ética debe estar formado en valores, para ello, se requiere que desde la universidad y en especial de las unidades académicas que tienen carrera de formación docente, se trabajen y promuevan los temas referente a la ética docente.

La Universidad debe promover y garantizar a los estudiantes calidad académica, por ende, debe poner énfasis en el seguimiento y monitoreo de las prácticas docentes, para evitarse que se ejerzan una práctica totalmente fuera de lo establecido ética y profesionalmente.

Por último, hay que saber que no es posible ser un buen sujeto social, si no se ejerce bien, competente y honestamente la profesión que se tiene, por ende, no es posible separar el buen docente de la clase de persona, ciudadano, amigo, vecino, que uno suele ser en la vida cotidiana, se debe ser coherente, manifestar correspondencia entre lo que se dice y hace, pues en nuestras manos reposa el compromiso de guiar a una serie de sujetos que nos han depositado su confianza y a la institución que nos acoge.

BIBLIOGRAFÍAS CONSULTADAS:

AGUEDA M PEÑA, Solís, 2010: “Liderazgo Ético del Profesional y Docente Universitario”. UCE. http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/09/liderazgo_profesional.shtml

CULLEN A. Carlos, 2000: “Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Edit. Paidòs, Buenos Aires, Barcelona, México. Págs. 234-240.

DELGADO C, Aura Adriana, **ROJAS M**, Belkis C, 2005: “Reflexiones sobre la ética del profesor universitario” en REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Año 5 | Vol. 2 | Nº 26 | Valencia, Julio-Diciembre. Págs. 103-117.

FREIDE, Paulo, 1998: “La Pedagogía de la autonomía”. Siglo XXI Editores, México. Págs.15-46.

KERSCHENSTEINER, Georo, 1934: “El alma del educador”., ed. Labor S.A: Barcelona- Buenos Aires, 2º ed. Pàgs. 1-25. Nº top: 81354. Biblioteca. Facultad de Derecho.UBA.

MARLASCA, Antonio, 2000: “Introducción a la Ética”. San José. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. Págs. 170.

MOSQUERA SCHVARTZ, David Manuel, 2013: “Culpar a otro: la pedagogía de la queja”. Revista Digital. III Jornadas de Enseñanza del Derecho. Fac. de Derecho. UBA. Pàgs. 80-85. www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/

PRIETO NAVARRO, Leonor, 2009: “Auto eficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente”. Ed. Narcea S.A., Madrid, 2º ed. Pàgs. 140/144.

RANCIÈRE, Jacques, 2003: “El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”, ed. Laertes, Barcelona, pág. 12.

ZEMBARNO, María, 2009:: “La mediación del Maestro” 1965. Publicado en revista digital, El Cardo. 20/11/2009.

Fundamentos para un nuevo paradigma educativo transdisciplinario

Daniel Bidolski

Arquitecto, Abogado, Procurador (UBA). Posgrado Derecho Urbanístico Español. Universidad Politécnica de Cataluña. Posgrado en Seguridad e Higiene (CPAU). Estudiante del Profesorado en Ciencias Jurídicas. UBA. Funcionario Público del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

Partiendo de los problemas planteados por los Principios Mathematica, la segunda cibernética, la TGS y la Teoría de la Autopoiesis, se abren las puertas a una nueva cosmovisión. Presentaremos nuevas premisas para la construcción de un nuevo paradigma, con menos errores epistemológicos, y más equilibrio armónico, mostraremos que los criterios estéticos son tan importantes como los empíricos y que sentimientos y pensamientos van de la mano. Con estos fundamentos, comenzaremos analizando nuestros supuestos epistemológicos, para comprender más cabalmente como percibimos, pensamos y actuamos, para demostrar siguiendo a Bateson, Keeney, Varela, Maturana, Hall, que todas las corrientes educativas, aceptan una misma cosmovisión: un mundo material de objetos físicos regidos por las leyes de la fuerza y la energía. Presentaremos siguiendo la Teoría de los tipos Lógicos de Russell, un orden jerárquico de aprendizaje de complejidad creciente, y desarrollar un modelo de cómo actúan las ideas, potenciándose, al igual que una combinación química, para producir en una función escalonada, un cambio en el nivel de conocimiento. Identificaremos errores epistemológicos que desnuda la teoría de los tipos lógicos en el derecho penal. Finalizamos, con ideas generales de las características que podría tener el nuevo paradigma, entendiendo que cualquier estrategia pedagógica planeada en forma consciente, sin la integración de los dos hemisferios cerebrales, debe someterse a una corrección de orden superior, lo que proporciona la base estética que suministra la retroalimentación auto-correctiva. Analizaremos metodologías de aprendizaje que antaño místicas, y que hoy gracias a Prigogine, (Nobel 1977) a través de sus ideas sobre el orden por fluctuaciones, adquieren valor científico. Veremos sintéticamente que es un equipo de trabajo y la necesidad imperiosa de trabajar en ello. Sabemos lo difícil que es transmitir un nuevo tipo de conocimiento porque la capacidad de poder ver, queda limitada por el obstáculo de la epistemología hegemónica.

Palabras clave: Segunda cibernética, Autopoiesis, Estética del cambio, Tipos lógicos, Orden por fluctuaciones, Epistemología cibernética, Paradigma cibernético, Explicación cibernética
“La cibernética es el mayor mordisco al fruto del árbol del conocimiento que la humanidad ha dado en los últimos dos mil años” Gregory Bateson

Ésta nueva epistemología ecosistémica o como me gusta llamarla ecoepistemología; definida como el marco epistemológico que representa a la cibernética, la ecología y la teoría de los sistemas, intenta construir en lo general, una nueva concepción del mundo y en lo particular, una nueva relación docente-alumnos, enseñanza-aprendizaje, que forme parte de un proceso de cambio, aprendizaje y evolución. La pretensión de presentar un nuevo paradigma es imposible, para poder concebirlo, se requiere estar ya en ese nuevo mundo, experiencia que la poesía transmite con sabiduría: “Deambulando entre dos mundos, uno de ellos muerto, el otro impotente para nacer”⁵². Los orígenes de la cibernética se remontan a los trabajos de Claude Bernard, con la constancia del medio interno y Cannon, introduciendo el concepto de homeostasis, continuando con los trabajos de N. Wiener, Bertalanfy, Ross Asbhy, la teoría de la Información de Shannon y Weaver, utilizaron los conceptos que surgieron del 2º principio de la termodinámica, como entropía, negentropía, la noción de orden, marcando la llamada 1º cibernética, la teoría del equilibrio, para adquirir luego la mayoría de edad, como nueva propuesta epistemológica con la teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela, las estructuras disipativas de Prigogine, las estructuras mentales de Magoroh Maruyama [1998]. La cibernética tiene su propia epistemología. La explicación causal es positiva, en tanto la explicación cibernética es negativa, no le interesa el suceso en sí, sino el análisis de las alternativas posibles que no sucedieron, en otras palabras se centra en la posibilidad, en coincidencia con Heidegger quien expreso en ser y tiempo que la posibilidad está más alta que la realidad⁵³. El ejemplo tipo de este tipo de explicación, es la teoría de la evolución por obra de la selección natural [Bateson 1998:429]. La cibernética estudia y trata de ubicar las restricciones a las que está sometido un proceso que impide un suceso determinado, eliminadas esas restricciones, retornaría la igualdad de posibilidades y permitiría su ocurrencia. Las restricciones de las que depende la explicación cibernética pueden considerarse como factores que determinan la desigualdad de posibilidades; de allí la importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si existe dificultad para cierto aprendizaje, las restricciones deben buscarse en los alumnos, en los docentes, en los programas, en el contexto y en la relación entre todos ellos; la conducta de los actores de un instituto educativo, debe explicarse negativamente, mediante el análisis de las restricciones. Para cada estudiante existen limitaciones y regularidades que definen que es lo que se aprenderá y bajo qué circunstancias se producirá ése aprendizaje; desconocer este hecho fundamental, significa la negación lisa y llana de las condiciones reales en que se encuentra el estudiante. La ecoepistemología extiende el estudio del individuo, al individuo + el ambiente; del mismo modo que lo hace el arte del espacio negativo de Bar⁵⁴, en la frase de Bernard Shaw “Algunos hombres ven las cosas como son y se preguntan ¿por qué? Yo sueño con cosas que nunca fueron y me pregunto ¿por qué no?”, en los movimientos jurídicos en contra de la propiedad intelectual o a favor del abolicionismo penal que incluye el análisis del contexto social y ve al delito como su producto, hecho que viene a comprobar el reciente cierre de las cárceles en Suecia. Lo relevante en la T. G. S y Cibernética, no son objetos ni sucesos, sino la información transmitida. Los Dada la forma negativa de la explicación, posee sus propios recursos, el reductio ad absurdum y el empleo de la cartografía, con el rigor suficiente como para no confundir el mapa con el territorio, [Korzybski]⁵⁵ ni la palabra con la cosa nombrada [Alfred Tarsky]⁵⁶. Lo básico en epistemología es la creación de una

⁵² Matthew Arnol,(1822-1888) estrofas de la Gran Cartuja

⁵³ Martin Heidegger, 1980 Fonde de cultura Económica

⁵⁴ Noma Bar. Pintor y Publicita contemporáneo.

⁵⁵ Alfred Korzybski <http://www.generalsemantics.org/>

⁵⁶ Alfred Tarski <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/tarski.pdf>

diferencia; “un universo se engendra cuando se separa o aparta un espacio” y que “los límites pueden trazarse en cualquier lugar que nos plazca” (Keeney 1991: 5), de este modo a partir del acto primordial de establecer distinciones pueden engendrarse infinitos universos posibles, [Spencer Brown 1973] *Laws of Form*. Así, pues el acto de distinción llamado operador por Spencer Brown, produce el acto creativo que enriquece el mundo de experiencias, dando la posibilidad de extender los límites de lo individual para integrarlos en un agregado docente + alumno + ambiente, entendiendo éste último como el marco contextual desde donde deben analizarse los procesos. Nuestra comprensión de dicho sistema complejo, ya no será el resultado de describir su aspecto actual sino recordar lo que hicimos originalmente para crearlo [Spencer Brown 1973]. Una vez trazada las distinciones, para poner de relieve sus datos las pautas que los organizan, puede dar un paso atrás y examinar lo hecho, recordando como observador, que él hizo la distinción, y que bien podía haber hecho otras, que lo hubiesen llevado a distintos resultados. El análisis de estos temas suelen estructurarse en función de niveles o encuadres, desarrollados por Russell en la teoría de los tipos lógicos, y cuya inobservancia da lugar a la producción de graves errores epistemológicos, que pone en evidencia Bateson “se comen el menú en vez de cena, o en el arte Magritte en su “obra esto no es una pipa”. Desde el punto de vista evolutivo, los cambios genotípicos, son de un tipo lógico diferente de los cambios fenotípicos, de modo análogo en el derecho, las reformas o enmiendas constitucionales son de un tipo lógico diferente a una modificación de una ley de menos jerarquía. Así como frente a un cambio genético, el proceso de confrontación comparativa con el estándar es no solo complejo sino severo, y no se lleva a cabo sino luego de un lapso prolongado de tiempo, quedando en estado latente hasta tanto no se tenga relativa certeza respecto del la necesidad del cambio. En la figura (1, 2 y 3) hemos desarrollado un modelo siguiendo a W. Ross Asbhy y Gregory Bateson, que representa esquemáticamente el funcionamiento de las ideas, y haremos una somera analogía con el proceso evolutivo y el funcionamiento jurídico, marcando similitudes y diferencias. Todos poseemos un núcleo duro, un conjunto de ideas y conceptos adquiridos a lo largo de nuestras vidas, que han quedado incorporados ya como hábitos necesarios para poder hacer frente a las necesidades de la vida. Estas ideas y conceptos ya no son sometidos a revisión, constituyen nuestra base epistemológica que determinan la forma en que conocemos, pensamos y tomamos decisiones. Determinan también el tipo de estructura mental a la cual pertenecemos, tema que desarrollaremos más adelante. A éste núcleo central lo denominó Núcleo Duro, o ADN de las ideas y conceptos, en razón de constituir premisas básicas a partir de las cuales construimos nuestras teorías. Este núcleo central constituye un análogo del ADN en el proceso evolutivo relativo al cambio genotípico. Con relación a las ciencias jurídicas, se verifica una analogía con la Carta Magna, así como podrían multiplicarse las similitudes (Los postulados de las diferentes geometrías, los principios del álgebra, etc, etc), lo que está mostrando una regularidad de una manera de organizar el cambio. Por otro lado, tenemos las ideas menos fuertes, aquellas sujetas a revisión, y por lo tanto expuestas a la confrontación con otras ideas, expuestas a revalidar sus títulos. Son un análogo a las leyes de menor jerarquía, aquellas que por las circunstancias y el cambio social, quedan en desuso, o bien han dejado de servir a los fines que fueron dictadas. También puede tratarse de leyes complementarias, del mismo modo que se pueden incorporar nuevas ideas y conceptos que refuerzan ideas anteriormente adquiridas. Desde el punto de vista de la evolución, se trata del cambio fenotípico, de aquellos caracteres adquiridos en el proceso de transformación que surge como modificación que surge del acoplamiento humano + ambiente, como zapato y pie, [Varela 1992] en el proceso de mutua adaptación, a la manera de una coevolución. La esfera verde, la turquesa y la violeta, (fig. 1) representan distintas ideas que confronta con información recibida del

medio. Si la nueva idea logra desplazar a la antigua, puede suceder que entre en conflicto con algunas ideas del con el núcleo duro, el ADN de las ideas, lo que sería algo similar a una ley de dudosa constitucionalidad. Desde la perspectiva de la herencia de los caracteres adquiridos, la situación es más compleja, pueden sobrevenir enfermedades, degeneración de órganos o un acoplamiento del descrito más arriba. Aquí lo importante a los fines educativos es tener en cuenta que habilidades debe tener el docente para favorecer ya sea desde los contenidos, procedimientos didácticos y recursos, la interacción entre las nuevas ideas y las existentes en el alumno. No se trata de una tarea menor, antes bien es una tarea de mucha responsabilidad, pues está en juego la posible negación involuntaria del docente respecto al alumno, al no respetar su sistema de valores con efectos emocionales negativos. Ahora bien, es necesario tener en cuenta, que una idea está sostenida por un sistema de ideas que se complementan, por eso en el diagrama se puede apreciar que cada una de las tres ideas (fig. 1) está sometida a un conjunto de cuatro sub-ideas cada una (representadas por flechas de colores), se da aquí un conjunto de relaciones complejas. En la fig. 2, siguiendo a [W. Ross Asbhy, 1965] puede observarse la representación esquemática de la función escalonada del cerebro. Como dije anteriormente, un cambio se produce por acción de un conjunto de ideas que se potencian mutuamente. Aquí es necesario comprender que no se trata de una simple adición de ideas, sino que la interacción da como resultado un producto, ya no una suma. El proceso podría compararse con la visión binocular, donde ambos ojos consiguen juntos lo que cada uno de ellos no lo puede conseguir solo, la misma situación puede verse en los dedos de la mano. Es necesario comprender que al diseñar un programa, este tipo de potencialidades se debe tener muy en cuenta. En definitiva el cambio de escalón se da cuando las variables alcanzan el punto óptimo, jamás el máximo, para poder interactuar en equipo. El escalonamiento al mismo tiempo muestra tres niveles jerárquicos de aprendizaje. Aprendizaje denota cambio de algún tipo. Los niveles de aprendizaje también están jerarquizados de acuerdo a una escala de tipos lógicos Bateson [1998:313] pone como ejemplo la siguiente escala, posición y movimiento cero; velocidad constante; aceleración (cambio en la velocidad); tasa de cambio de la aceleración y así sucesivamente. Bateson realiza una clasificación: El aprendizaje cero, es aquel aprendizaje simple que no le sirve al individuo para futuras actuaciones, se caracteriza por la especificidad de la respuesta, acertada o equivocada no está sujeta a corrección, correspondería a la velocidad constante, son los casos en que las respuestas son mínimamente con aporte de la experiencia y máximo aporte de la genética, se trata del aprendizaje simple que conocemos: recepción de información. Aprendizaje I, se da cuando el individuo produce en tiempo II una respuesta diferente de la que dio en el tiempo I, se da mediante la corrección de los errores, es el caso del condicionamiento Pavloviano, o el aprendizaje de técnicas memorísticas. El aprendizaje II es un cambio en el aprendizaje I, donde se da el supuesto de un conjunto de alternativas posibles donde hay que decidir la elección correcta, un cambio en la manera de puntuar la secuencia de experiencias Aprendizaje III es un cambio en el proceso de aprendizaje II, un cambio correctivo en un sistema de conjuntos de alternativas. La Figura 3, representa la organización jerárquica de contextos. La información llega al nivel 1, el nivel 2 es el contexto del nivel 1, le da el marco de referencia, significado, puede que no diga absolutamente nada que pueda indicar que se dijo en la información inicial si esta no está disponible; ej. el partido de fútbol se juega a las 17 horas, en el nivel 2 dice “en Francia”. El nivel 3 es el contexto del contexto del nivel 1; y el nivel 4; es el contexto del contexto del contexto del nivel 1. Estamos frente a una meta comunicación, es decir un informe sobre la comunicación, un meta contexto, o meta meta contexto, o 4 es el contexto del nivel 3.

Debemos decir que los tres diagramas nos dan herramientas como para identificar qué tipo de estructura mental corresponde a determinado estudiante. Maruyama reconoce cuatro grandes grupos, de los cuales pueden derivar numerosas combinaciones. Lo dicho para las ideas, vale aquí también para el agrupamiento complementario de estudiantes para formar equipo. Aquí también se obtiene como resultado un producto, ello es así, cuando se dan las condiciones correctas de la selección de sus integrantes, heterogéneos, evitando relaciones simétricas, con programas flexibles, diseñados con un amplio grado de libertad, en un espacio físico adecuado, donde cada uno da lo mejor de sí potenciando al resto, siguiendo la máxima todos para uno y uno para todos. Luego de mi dilatada experiencia de más de 30 años en formación de equipos, con aciertos y fracasos, fueron estos últimos los que me han enseñado más que los éxitos. Puedo afirmar que utilizando técnicas de Brainstorming, he conseguido importantes resultados. Para terminar, describiré muy someramente las cuatro estructuras mentales, o epistemologías que encontró tanto Maruyama como O. J. Harvey, de forma totalmente independiente y sin conocimiento el uno del otro. Maruyama los denominó H; I; S y G, se refiere al tipo de ideas en que se asientan sus premisas. Tipo H: El fuerte debe dominar al más débil, cuando alguien gana el otro pierde: suma cero, decisiones por votación, principios absolutos independientes del contexto, competitivo, clasifica categoriza y ordena en rangos, se socializa en grupos homogéneos, la belleza está en la armonía de la repetición, arte geométrico. Tipo I: Autosuficiencia, competitivo, el pobre es culpable de su situación, individualista, tiene principios propios, no le interesa la opinión ajena, aprecian las cosas individualmente, no en conjunto, no planifica, belleza azarosa. Tipo S: Cooperativista, heterogeneidad como beneficiosa, no competitivo, el contexto le da significación, dependencia mutua, armonía, familiaridad, belleza evita la repetición de elementos. Tipo G: General una nueva diversidad, relaciones mutuas provechosas, crear nuevos patrones de armonía, actuar en forma contextual, multiplicar contactos, disolver relaciones no provechosas, Belleza la diversidad genera una nueva armonía. Las cuatro estructuras mentales se pueden simplificar a grandes rasgos en dos, sumando el tipo H y el I, y el S con el S. Estaríamos en presencia en el primero con la cultura occidental, y el segundo con la cultura oriental. Ello también estaría en línea con el trabajo realizado por Sherry Turkle, quien diferencia a estudiantes expertos rígidos y expertos flexibles. La idea sería intentar tender un puente entre las dos grandes culturas, dado que resulta impracticable ajustarse a todos los esquemas mentales existentes. Para terminar, es también muy importante la clasificación realizada por Charles Hampden-Turner, quien identifica siete epistemologías dentro de la cultura occidental, habiendo hecho un trabajo de campo interesantísimo. El saber reconocer como docente la propia estructura mental, y adquirir la pericia para identificar la de los alumnos, nos permitiría llevar adelante la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de un espacio de coevolución, de acoplamiento múltiple, con características autopoiéticas, donde cada uno potenciaría las posibilidades del resto, incluido del docente.

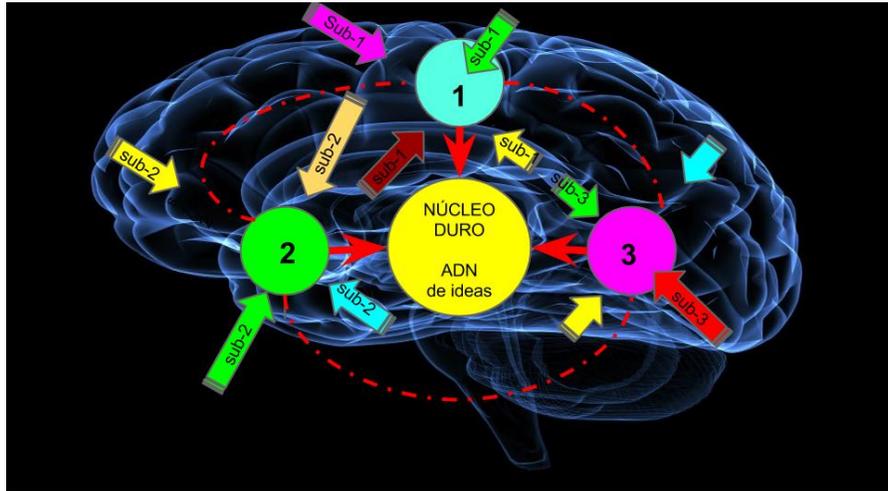


FIGURA 1

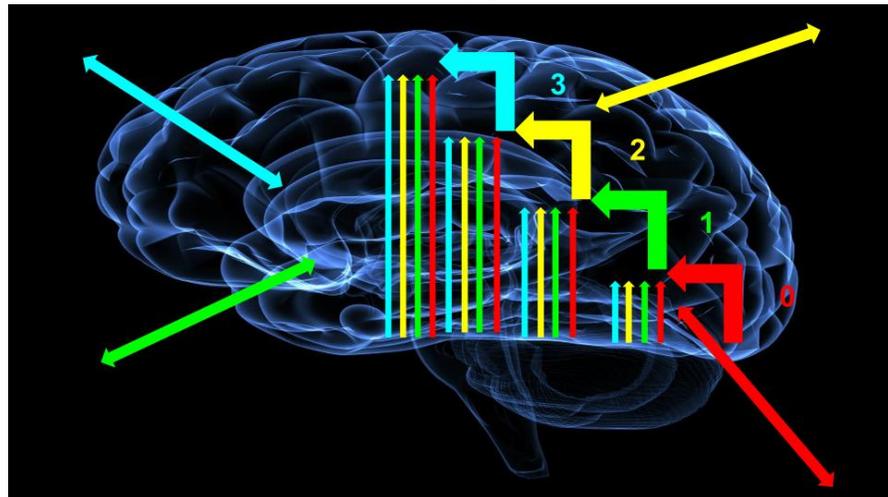


FIGURA 2

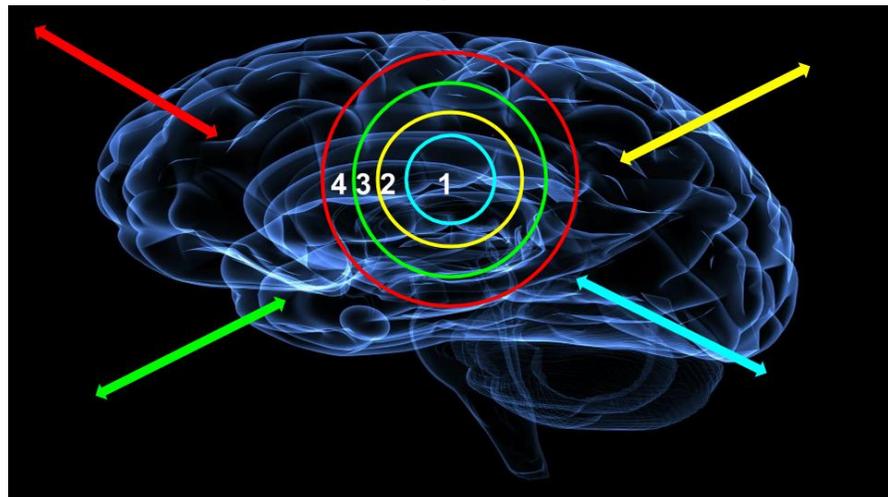


FIGURA 3

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. Amorortu.
- 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
- 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. Amorortu. 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
- Maruyama, Magoroh. Esquemas Mentales. Ed. Dolmen Ediciones. Chile 1998
- 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

Del imposible acto de traducir

Benjamín Mauro Velázquez

Abogado, candidato a Magister en Relaciones Internacionales (UBA), auxiliar docente de segunda en las asignaturas Teoría General del Derecho (Ruiz-Aguirre) y Derecho Internacional Público (Gutiérrez Posse-Buis) en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

La problemática atinente al proceso de traducción no es ni en lo más mínimo exclusiva al proceso de enseñanza del derecho. Mas la vocación de fidelidad para con el texto original en una lengua foránea tampoco lo debe ser respecto del traductor en tanto profesional. Es en sentido que habremos de abarcar la factibilidad de formar parte de un proceso educativo en el cual el material se encuentra principalmente en una lengua distinta de la propia (aceptando por un momento la posibilidad de existencia de tal tipo de lengua).

El punto de partida lo dispondremos junto a la disyunción que se presenta únicamente en la lengua francesa respecto de los conceptos "*relation*" y "*rapport*" y su posterior utilización al momento de abarcar el fenómeno de las "relaciones" de poder en términos foucaulteanos. Es aún en estos términos cotidianos, para la lengua francesa, donde plantear una clase en otro idioma no debería suponer únicamente la puesta en escena de los conceptos en términos teóricos sino también y especialmente, en términos lingüísticos.

Sin embargo, adelantamos que no habremos de concluir que sin filología no existe discurso posible, toda vez que es la filología un discurso en sí mismo, sino que es necesario recuperar en algunos casos el valor de la lengua original en tanto marco de mejor y más acabada capacidad explicativa.

Palabras clave: Foucault, traducción, relación, poder, enseñanza.

La cuestión en el aula

La enseñanza del derecho no exige, en principio, el conocimiento por parte de quien lleva a cabo el acto de enseñar de terceras lenguas. En la mayor parte de los casos el material se encuentra traducido al idioma en el que se dictan las clases y ello permite, de alguna forma, que los programas de las asignaturas puedan completarse y cumplirse con niveles aceptables de fidelidad respecto de los textos originales.

Sin embargo, existen numerosos casos en los que no existe un correlato directo entre las palabras y conceptos utilizados por los autores en sus lenguas originales y el idioma en el que las clases son dictadas. A partir de la inclusión de textos en español de Michel Foucault, comenzamos un camino de ida en relación a la conceptualización que el mismo realiza y las traducciones más aceptadas de los mismos. Encontramos que en el camino de explicar uno de los conceptos centrales para la teoría foucaultea, el de "relación" de poder, no subyace únicamente una palabra sencillamente traducida del francés si no también un nivel de teorización producido y sostenido a lo largo de la obra por el filósofo.

A partir de la emergencia de un escollo teórico en la lengua madre es que identificamos que del lado de la escena que llena el alumnado, se produce una distancia difícilmente salvable si quien se encarga de dar la clase no recupera el valor de la problemática en el idioma original de los textos. Lo que es más, puesto que no existe un correlato cartesiano entre idiomas que dote de valores universales a las palabras-conceptos, de no realizar este proceso se perdería gran parte del aporte teórico de los autores foráneos. En este sentido pareciera ser indispensable tratar dichas emergencias en su lengua original procurando una explicación más acabada que la del simple acto de traducción literal.

De relaciones y relaciones

En francés existen dos palabras que si bien suelen utilizarse de manera intercambiable, en filosofía y en textos académicos generalmente se les asigna un valor determinado. Nos referimos en este caso a las palabras-conceptos de "*rapport*" y "*relation*". Estas dos

palabras, salvo expresa consideración por parte del autor,⁵⁷ se traducen como relación, agregando los traductores una pequeña explicación sobre el valor que debe conferirse a dicho vínculo. En este sentido, la capacidad de unir en un único acto de pensamiento dos o más elementos dependerá esencialmente del valor que deba asignársele al conector.

De la obra foucaultiana se tradujo al concepto clave de *“rapport de pouvoir”* como relación de poder, dejando de lado algunas consideraciones que resultan centrales en el idioma original. Una de ellas puede ser recuperada a través del discurso que Michel Foucault pronunció con oportunidad de su ingreso al Collège de France en 1970 que luego se editó como *“El orden del discurso”*. En el mismo quedó fijado el valor central del vínculo que existe entre el deseo como modo de la voluntad de saber y la existencia de instituciones como reveladoras de voluntades de saber. Este vínculo es el que le corresponde a un *“rapport”* como más adelante en el mismo discurso se encargaría de clarificar Foucault, al explicar la función comentario en tanto mecanismo interno de exclusión del discurso.⁵⁸ Habremos de entender que existe un *“rapport”* cuando el vínculo que se establece entre dos o más términos es intrínseco a los mismos y éstos no pueden ser considerados sin representarse y revalidarse mutuamente, mientras que estaremos ante una *“relation”* cuando la vinculación sea arbitraria y sujeta a un modo de eslabonamiento que presuponga la existencia de un *“rapport”* como mecanismo de dotación de sentido en una conceptualización determinada. Perder de vista que cuando hablamos de una relación de poder estamos dando por sentado que los dos términos de la relación son mutuamente constitutivos (en tanto *“rapport”*) importa dejar de lado el enclave esencialmente histórico en el cual el conflicto poder-saber se inscribe.

Conclusión

Recuperar del idioma original de los textos las distinciones y matices puede en algunos casos no resultar relevante por fuera de cuestiones de estilo. Sin embargo, como en el caso arriba expuesto el valor de dos palabras traducidas de forma indistinta resulta en la pérdida de valor conceptual en el texto traducido. La traducción literal, aun cuando se incluya una mínima explicación del trabajo realizado, nos aleja sustancialmente del valor teórico que existe en una lengua determinada en relación a determinadas proposiciones-conceptos.

La traducción de los textos y su posterior inclusión a los programas de enseñanza tiende a producir el fenómeno que el mismo Foucault consideró en su discurso inaugural, al dar cuenta de la erosión de los fundamentos históricos y teóricos de determinadas palabras-conceptos, generalmente olvidados con el paso del tiempo. No recuperar el valor de ciertas distinciones en una lengua puede producir un alejamiento exponencial del texto original que se pretende estar trabajando en clase.

Bibliografía

- FOUCAULT, M** (1971) *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
SIMONDON, G. (2005) *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble, Editions Jérôme Millon.

⁵⁷ SIMONDON (2005:70).

⁵⁸ FOUCAULT (1971:26).