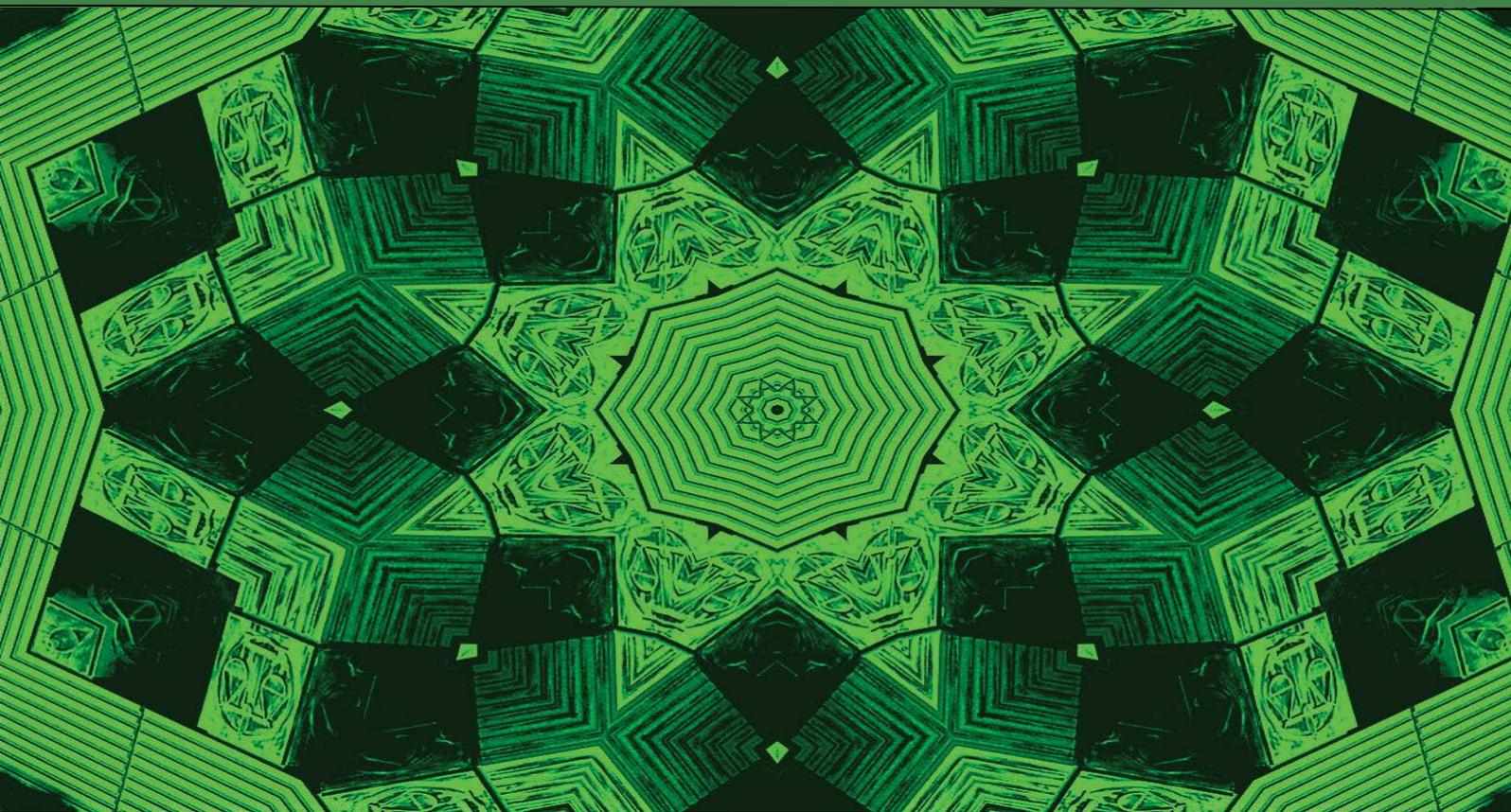


Carrera y Formación Docente

Revista del Centro de Desarrollo Docente

Año VIII – N° 10 – Invierno 2020

ISSN 2362-423X



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



- Entrevista al Dr. Martin F. Böhmer
- Bauhaus y Derecho Internacional Público. Reflexiones sobre la transmisión del conocimiento en este ordenamiento
- La incorporación de ética profesional como contenido transversal de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA
- Aptitud profesional, interés ciudadano y el lugar de la academia. Una reflexión acerca de la educación universitaria y la habilitación profesional
- La formación práctica profesional en derecho y su relación con las nociones de utilidad y pertinencia de la universidad
- El derecho internacional: de la abstracción a la realidad
- De la tradicional Misión Social de la Universidad hacia un concepto de Responsabilidad Social Universitaria
- La inclusión de la "perspectiva de género" en la materia "Elementos de derecho penal y procesal penal"
- La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas

Carrera y Formación Docente

Revista del Centro de Desarrollo Docente

Año VIII – N° 10 – Invierno 2020

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

Horario de atención: lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19

Teléfono: 0541 - 4809-5682/5684

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

revistacarreradocente@derecho.uba.ar

revistacarrera@gmail.com



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Dirección Carrera y Formación Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263, primer piso, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura A. Pégola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Micaela Battisacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

ISSN 2362-423X

Sumario

EDITORIAL

- Por Clara Sarcone Pág.
5

ENTREVISTAS

- Entrevista al Dr. Martin F. Böhmer 8

ENSEÑANZA DEL DERECHO

- Bauhaus y Derecho Internacional Público. Reflexiones sobre la transmisión del conocimiento en este ordenamiento, *M. Florencia Arbizu y Natalia Anahí Pérez* 20
- La incorporación de ética profesional como contenido transversal de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA, *Gonzalo Vázquez* 36
- Aptitud profesional, interés ciudadano y el lugar de la academia. Una reflexión acerca de la educación universitaria y la habilitación profesional, *Marcos Aldazabal* 45
- La formación práctica profesional en derecho y su relación con las nociones de utilidad y pertinencia de la universidad, *María de los Ángeles Ramallo* 56
- El derecho internacional: de la abstracción a la realidad, *Noelia Cecilia Jadzinsky* 71

DERECHO Y UNIVERSIDAD

- De la tradicional Misión Social de la Universidad hacia un concepto de Responsabilidad Social Universitaria, *Florencia Villela* 78

DERECHO Y GÉNERO

- La inclusión de la "perspectiva de género" en la materia "Elementos de derecho penal y procesal penal", *Nuria Saba Sardaños* 86

ESCRITURA ACADÉMICA

- La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas, *Laura Pérgola* 99

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS 106

EDITORIAL



Por Clara Sarcone

Lic. y Prof. en Letras (UBA) especializada en Educación. Autora de libros escolares y editora en editoriales, instituciones y organismos tanto de nuestro país como del exterior. Coordinadora de taller pedagógico sobre prácticas de la enseñanza en el Departamento de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la UBA.

Este nuevo número de *Carrera y Formación Docente. Revista del Centro de Desarrollo Docente* ve la luz en un contexto particular a nivel mundial que repercute en todas las actividades humanas y, por supuesto, también en la actividad académica universitaria. En estas circunstancias, con la Facultad de Derecho en plena reconversión de las clases presenciales a las virtuales y con los docentes en un constante y desafiante proceso de readaptación de sus modalidades de trabajo a fin de poder continuar la formación de los estudiantes, la Revista ofrece un espacio de análisis y reflexión sobre el quehacer docente que se vislumbra como particularmente necesario.

En este número, que incluye artículos de docentes de nuestra facultad, muchos de ellos alumnos de los módulos pedagógicos del Departamento de Desarrollo Docente, se discute sobre cambios que se están produciendo en la enseñanza del derecho y el modelo de abogado que pretenden formar nuestras universidades. En ese sentido, se incluye una enriquecedora entrevista al Dr. Martín Böhmer, quien, desde su lugar como Director Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, impulsa una reforma en la enseñanza de las carreras de abogacía en las facultades de derecho de nuestro país. La entrevista no solo evidencia la riqueza de conocer en primera persona el testimonio de uno de los promotores de esta reforma sino que permite vislumbrar las ideas acerca de los planes de estudio, las formas de enseñanza del derecho, la formación ética en la carrera, la formación de los profesores y la investigación en Derecho de una de las voces más reconocidas sobre modernización e innovación en la formación en abogacía.

Con esas ideas, dialogan los otros artículos incluidos en la Revista. Así, Florencia Arbizu y Natalia Anahí Pérez se preguntan si la enseñanza del Derecho Internacional es un escenario propicio para el desarrollo de nuevas pedagogías. En este sentido, siguiendo los lineamientos de la escuela de la

Bauhaus, analizan y reflexionan acerca de la conjunción justa entre cuestionamiento, creatividad y experimentación educativa, que permita tanto a docentes como a alumnos innovar en las formas de enseñanza del Derecho Internacional para responder a los nuevos desafíos. En esta misma línea, el artículo de Noelia Jadzinsky propone incorporar nuevas herramientas en la enseñanza del Derecho Internacional que favorezcan no solo la formación de los estudiantes sino, principalmente, la de los futuros profesionales que actúen con autonomía y tengan la capacidad de analizar críticamente la realidad.

A su vez, Gonzalo Vázquez reflexiona sobre la importancia de incorporar la enseñanza de ética profesional en la carrera de abogacía, ya sea con el agregado de una materia dedicada a tal fin, actualmente inexistente, o de manera transversal a todas las materias que componen la currícula de la carrera de abogacía. En este sentido, su artículo cabalga sobre las propuestas de Böhmer y refuerza sus ideas de la ética como contenido fundamental en la formación en Derecho.

Nuria Saba Sardaños también se posiciona frente a la necesidad de innovación y plantea la pertinencia de incluir la “perspectiva de género” en la materia Elementos de derecho penal y procesal penal. Para eso, a partir de la descripción de los marcos normativos y teóricos, analiza por qué es necesaria esta inclusión y cómo hacerla de manera efectiva, teniendo en consideración la especificidad de los estudios de género en la materia.

Por su parte, el artículo de María de los Ángeles Ramallo analiza la formación práctica en la carrera de abogacía y la vincula con distintas concepciones acerca de la utilidad y pertinencia de la educación universitaria. Además, releva y describe las distintas maneras en la que la educación práctica se desarrolla en las diferentes casas de estudio según la funcionalidad y objetivo que cada una le otorga y según el ideal de profesional del derecho presente detrás de cada modelo de educación.

Finalmente, Marcos Aldazabal se pregunta si la educación universitaria es suficiente para el ejercicio de la profesión y plantea la necesidad de repensar la potestad de las Facultades de Derecho de emitir títulos habilitantes. Por eso, en su artículo se cuestiona si no es necesario implementar una instancia de acreditación profesional extrauniversitaria que otorgue los títulos habilitantes dada la alta incidencia social de la práctica de la abogacía y reflexiona sobre las ventajas que una innovación de este tipo puede generar en la formación de los futuros profesionales del Derecho.

Además de estos artículos, que desde distintas perspectivas se centran en la modernización e innovación en la formación en Derecho, se incorpora a partir de este número de la Revista una

sección especial sobre escritura académica, en la que se detallan sus características y se presentan pautas, indicaciones, sugerencias para mejorar la redacción.

Desde la revista queremos agradecer la colaboración y el entusiasmo de quienes han participado. También queremos invitarlos a seguir estando presentes, a través de la lectura, la producción de textos y el intercambio cotidiano.

Los invitamos, entonces, a adentrarse en este nuevo número de la Revista y esperamos que su lectura les resulte estimulante.

Enseñanza del derecho y democracia constitucional. Aprender a manejar la Ferrari

Entrevista al Dr. Martín F. Böhmer¹



Juan Manuel Chiaradia

Abogado con orientación en Derecho Penal (UBA). Funcionario del Poder Judicial de la Nación en el fuero Criminal y Correccional Federal, se desempeña como Ayudante en la cátedra “Debido Proceso” (CPO) de la Dra. Ángela E. Ledesma.

Introducción

Desde hace algunos años, tanto en nuestro país como en los países de la región, se ha gestado un cambio de paradigma procesal que atraviesa todas las ramas del Derecho. Nos encontramos abandonando una cultura de tradición continental-europea hacia una anglosajona. Esto implica no implica solo un cambio en las formas de los “códigos” sino también –y entre otras cosas–, una modificación estructural sobre los ya complejos debates políticos y académicos que se producen sobre los modelos de formación universitaria de nuestra carrera.

Como consecuencia de ello, en el marco del primer módulo del curso de formación docente (a cargo de Ricardo Schmidt), propuse realizar una entrevista a un actor significativo dentro de los procesos de reforma que se están produciendo sobre la enseñanza del Derecho y el modelo de abogado que pretenden formar nuestras universidades.

Para resumir el largo curriculum de Martín Federico Böhmer puede destacarse que es un reconocido abogado de la Universidad de Buenos Aires, que realizó estudios de posgrados en el exterior, obteniendo los títulos de Máster (L.L.M.) y Doctor en Derecho (J.S.D.) de la Universidad de Yale, EE. UU. Se desempeña y se ha desempeñado como docente de grado y posgrado en diversas universidades, tanto nacionales (públicas y privadas) como en el exterior. Fue Director del

¹ Entrevista realizada el 14 de noviembre de 2019 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

área de Derecho de la Universidad de San Andrés y fundador de su orientación en Abogacía y Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Palermo.

Su interés y dedicación centrada en la docencia han quedado plasmados en sus numerosos artículos vinculados con la enseñanza universitaria del derecho, la necesidad de su reforma y críticas hacia los modelos actuales. En relación con esta temática, se desempeña desde el año 2015 como Director Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, desde donde impulsa una reforma sobre la enseñanza de las carreras de abogacía en las facultades de Derecho (sobre sus planes de estudio, cómo se enseña y cómo se deben formar los profesores), en coordinación con sus respectivos decanos, y coordina los programas de formación y capacitación de acuerdo a las necesidades que las propias casas de estudio plantearon.

Desde ese lugar, surgió la creación de cursos y manuales de las áreas de vacancia de abogacía dentro del “Programa de Formación en áreas de vacancia de la Abogacía (PFAVA)”. Esos manuales se encuentran publicados en <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/collections/show/23> para la consulta y descarga de cualquiera que quiera aproximarse a estas materias o dictar un curso sobre ellas.

Es decir, se trata de un actor que participa activamente en este proceso de cambio estructural de paradigma que atraviesa la enseñanza del derecho en nuestro país. De allí el valor de documentar, mediante una entrevista, su perspectiva sobre este complejo proceso: cómo inició, el estado actual en el que se encuentra y hacia dónde se dirige.

Las entrevistas a Felipe Fucito (Seda, 2014), Eugenio Bulying (Ferraioli Karamanian, Monti y Rábanos, 2014), Guillermo Jaim Etcheverry (Porro y Schmidt, 2016) y Horacio Sanguinetti (Di Marco, Farrington y Delgado, 2017), publicadas en la Revista Digital de Carrera y Formación Docente, son demostración tanto de la riqueza de obtener testimonios personales de los actores que actuaron en momentos relevantes de constitución o reforma de nuestras instituciones, como del interés institucional en documentarlos.

Antes de realizar la entrevista, tuve la posibilidad –y el gusto– de concurrir a una de sus clases de la materia Teoría General del Derecho. El tema del día era, casualmente, el proceso de codificación, tanto como una forma de enseñanza en el modelo de formación jurídica como un receptor, retenedor y reproductor de reglas dentro de una coyuntura político-institucional que, precisamente, necesitaba concentrar poder, a cuyo fin era útil una homogeneización dogmática. Este modelo adoptado hacia mediados del siglo XIX proyecta su vigencia hasta la actualidad. Precisamente, luego de presentar el tema del día, uno de los alumnos comentó una anécdota

reciente de una materia en la cual, al buscar las razones que justificaban una regla jurídica, la docente se limitó a responder: “porque lo dice el código”.

A continuación, se podrán apreciar las claras respuestas recibidas por parte del Dr. Martín F. Böhmer, así como también la gran amabilidad y disposición con la que me recibió.

P: ¿Cuándo y por qué razón decidió involucrarse en la docencia universitaria?

MB: Fue después de mi primer año de carrera. Ese primer año, en 1982, fui alumno de Eugenio Bulygin y tuve la increíble suerte de que el azar me pusiera en su comisión de Teoría General del Derecho. Yo venía del último o penúltimo ingreso de la dictadura y afirmar que mis profesores de Filosofía, Historia de las Instituciones e Historia de la Cultura eran una especie de medioevo oscurantista conservador es poco decir. En clase se escuchaban cosas tremendas como que la Edad Media fue la época de oro de la humanidad.



Martin F. Böhmer

A mí me interesaba la Filosofía, la literatura y la política, y cuando comencé con Teoría General con Eugenio fue como una bocanada de aire fresco y limpio. La claridad, rigurosidad, modernidad, tolerancia al disenso como profesor, más allá de que Eugenio sea un personaje tan duro en algunas cosas, para mí fue un antes y un después. Cuando terminé ese curso, yo conocía gente que conocía a Bulygin y sobre todo al grupo de filósofos del derecho que –yo no lo sabía– estaban en ese momento trabajando con [Raúl] Alfonsín para tomar el poder si ganaban las elecciones. Bulygin integraba ese grupo. Yo comencé a dar clases con Eugenio y me formé con ellos en la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF).

La anécdota es que Bulygin me invitó a un curso sobre teoría pura del derecho, yo fui al SADAF –creo que todavía era la época de la dictadura– y alrededor de una mesa pequeña, discutiendo la edición mexicana de la teoría pura, la traducción de Vernengo, **estaban Nino, Bulygin, Alchourrón, Farrell, Luis Moreno Ocampo, Sancinetti, Vernengo, Rabossi... ¡y yo! (risas) ¡Fue una cosa tremenda! Nunca vi nada igual, tenía 18 o 19 años y eso me rompió la cabeza. Me trataban con enorme respeto y a partir de ahí no quise abandonar nunca más eso.** Empecé a ser ayudante de Alchourrón con Jorge Medici que fue mi adjunto, con quien aprendí a enseñar.

Entonces nos ofrecieron dar clases en el CBC, donde empecé a ser ayudante y a dar clases de Introducción al Pensamiento Científico. Era una materia en la que los positivistas analíticos tomaron la mayoría de las cátedras de Filosofía. Bulygin fue en democracia el primer Decano Normalizador de la facultad y yo **ingresé en la cátedra de Alchourrón bajo Medici y empecé a dar clases de Teoría General del Derecho, cosa que en algún sentido me arruinó la carrera porque odié gran parte del resto de las materias (risas). No podía entender por qué me pedían que aprendiera de memoria**, no podía entenderlo. Entonces yo era malo: malo estudiando, malo aprendiendo de memoria y, bueno, en un momento me cansé y empecé a dar muchos libros.

P: ¿Hay diferencias en los abordajes curriculares desde las universidades públicas y las privadas? ¿Cuáles destacaría?

MB: La verdad que la distinción pública y privada es mucho decir porque, por ejemplo, **entre una universidad privada grande y una pública grande yo no encontraría tantas diferencias**. En cambio, hay algunas universidades públicas que, pese a ser nacionales, son relativamente chicas y que están haciendo cosas muy interesantes. A la vez hay otras facultades privadas que están haciendo muy mal lo que hacen las grandes públicas, que en general es dar clase de forma relativamente adocenada; y hay universidades privadas que están haciendo cosas muy interesantes. **Yo tengo mi corazón en el experimento que hicimos en la Universidad de Palermo en su momento y luego en San Andrés**. Es verdad que hay cosas que son más fáciles de hacer en universidades privadas chicas si uno tiene el poder de hacerlo, pero a la vez **hay universidades grandes que están haciendo cambios increíbles y hay universidades nacionales grandes que no**. Por eso creo que no podría generalizar.

P: ¿Y con respecto a las universidades extranjeras?

MB: Depende en dónde: en Latinoamérica o incluso Iberoamérica, en general, yo diría que la cosa no cambia mucho. Cada vez más son contadas las excepciones que nos están dejando atrás. Yo diría que **hay una docena de facultades de Derecho en Latinoamérica que están haciendo las cosas muy bien, pero en general el resto es bastante malo con relación a nuestra experiencia**. ¡México tiene 1.700 facultades de Derecho y Brasil tiene 1.300! No estamos tan mal como los peores, pero nos estamos quedando lejos de los que están muy bien. De hecho, por ejemplo, **de las veinticuatro revistas jurídicas mejor indexadas de Latinoamérica no hay ninguna Argentina**.

P: ¿Existe una necesidad de cambio en la forma en que enseñamos el derecho?

MB: Bueno, sí, creo que ese es un gran tema. Para decirlo muy rápidamente, mi diagnóstico es que, a partir de la transición democrática, tomamos algunas decisiones que cambiaron completamente el paradigma de la práctica profesional. En vez de dictadura tenemos democracia, pero no cualquier democracia sino democracia constitucional. Eso quiere decir que tenemos una larga lista de derechos que no solamente están en la Constitución. Además incluimos los tratados internacionales en esta, entonces cada vez tenemos más derechos y le hemos dado a la gente muchos procesos por los cuales defender sus derechos. La práctica ha hecho honor a todo eso y cambió radicalmente.

Además de todo eso, pasamos de un proceso europeo-continental a uno norteamericano: adversarial, oral y, en algunas provincias, con jurados. Pero nunca –hasta hace poco tiempo– las facultades de Derecho se habían enterado de lo que pasaba afuera con la práctica y seguíamos enseñando para el paradigma anterior que era conocer el código y para pocos abogados (para el siglo XIX), varones y ricos, todos totalmente de acuerdo ideológicamente, por lo que no se necesitaba otra cosa que conocer el código y la doctrina. Ese proyecto estalló en la dictadura y con la transición democrática.

Entonces, **la necesidad del cambio en la enseñanza del derecho es producto de que cambió la práctica y, en consecuencia, necesitamos formar a los operadores del derecho para que hagan sentido y hagan inteligible esta nueva práctica.** Entonces, lo que pasa afuera es que la práctica está muy complicada porque **los operadores del derecho no han sido formados para manejar esta Ferrari. Aprendieron a andar a caballo y ahora les entregaron un auto sin que nadie les haya enseñado a manejarlo, entonces están aprendiendo a los ponchazos y cada tanto rompen el embrague o el motor.**

P: ¿En qué momento advirtió esa necesidad?

MB: Lo que me pasó a mí es que terminé la facultad acá y por mi trabajo con Carlos Nino pude estudiar también en Estados Unidos y ahí me enamoré del derecho básicamente. Estudié en Yale que es una especie de Disney para los que nos interesa el derecho desde este lado de la democracia, la constitución, la discusión sobre políticas públicas y el derecho como práctica deliberativa. Yale es como el paraíso.

Todas mis discusiones en el aula, afuera del aula, en las clínicas, en las revistas o donde sea que yo estuviera en la facultad o en la biblioteca con mis compañeros y compañeras, eran discusiones de políticas públicas y de filosofía. Entonces eso me dio una enorme legitimidad para lo que yo

creía, que era mi visión marginal de lo que era el “derecho de verdad” contra lo que era el Derecho Civil o Derecho Comercial o Derecho Penal en la Universidad de Buenos Aires. **Entonces yo era “un filósofo, un loquito”, pero resulta que voy a la universidad número uno de Estados Unidos, la de mayor legitimidad y prestigio y todos hacían ahí lo que yo quería hacer acá, lo que veía que hacían mis profesores acá. Y ahí me enamoré del derecho.**

Entonces, en ese momento pienso “esto es lo que hay que llevar allá”, porque **si lo que queremos es una democracia más deliberativa, con políticas públicas más informadas, jueces con decisiones más inteligentes y más justas, este es el camino.** Por eso el proyecto con Carlos Nino a nuestra vuelta, cuando terminó el gobierno de Alfonsín, era la reforma de la enseñanza del derecho. Era un posgrado, aunque en esa época no había posgrados ni maestrías ni nada. Una maestría en derecho mostrando una forma de enseñar diferente, para evidenciar que el derecho era derecho **y** políticas públicas, derecho **y** filosofía, derecho **y** economía, y que un abogado o abogada más sofisticados intelectualmente iban a producir una práctica más sofisticada. Y también que la mejor teoría hacía la mejor práctica y la mejor práctica hacía la mejor teoría y eso no podía estar separado.

En ese momento me cae la ficha sobre la relación entre enseñanza del derecho y democracia constitucional.

P: ¿La formación docente puede ayudar a los profesores en el desarrollo de su tarea?

MB: Sí, es clave. Yo creo que todavía nos debemos una conversación, que es tener en claro cuáles son los objetivos de mi clase.

Por ejemplo, yo tengo que lograr que mis alumnos entiendan cuál es el proyecto teórico de Hans Kelsen. ¿Por qué? Porque en primer año les da una visión general del derecho, ya que es una forma de pensar muy sencillamente algunas preguntas clave del derecho, como qué es la eficacia, qué es la validez, qué es la vigencia, cuándo una norma tiene fuerza obligatoria, etcétera. Entonces tengo ese objetivo y debo ir a los didactas y preguntarles cómo se logra ese objetivo. Y si mi objetivo es cómo entrevistar a un cliente tengo que ir a los didactas a preguntarles cómo hacer en el aula para lograrlo.

P: ¿Qué características debería tener un “buen profesor de derecho”?

MB: Yo creo que hay que tener una **enorme claridad teórica** sobre lo que uno quiere dar, porque la sofisticación teórica permite tener claro lo que se quiere decir. Después hay que **tener**

la capacidad para decirlo claramente y no banalizarlo, y eso es difícil. Entonces creo que hay que tener una **gran empatía** con las personas que están enfrente, tener la sensibilidad para detectar cuando se duermen y cuando no se duerme, cuando ponen cara de entender y cuando no, saber hacer una pregunta en el momento correcto para ver qué están entendiendo, etcétera. Y después depende de lo que cada uno dé. Si es una materia más teórica será la **mayor claridad expositiva** y después **creatividad** para generar ejercicios y situaciones en el aula que permitan transmitir esto que se desea transmitir, sea una destreza, una aptitud o una actitud. Y, por último, **una destreza muy difícil que es la capacidad para evaluar. Es muy difícil desarrollar herramientas para estar seguro de que se logró lo que se quería.**

P: ¿Por qué hay que modernizar las carreras?

MB: Bueno, por esto que decía antes: creo que las carreras de abogacía se quedaron prendidas a una concepción política y jurídica que terminó y ahora hay que ponerlas en línea con la práctica jurídica que hay afuera. Tenemos que formar los operadores del derecho de esta democracia constitucional para hacerla **mejor**. Eso no es enseñarles las mañas del peor abogado o el peor juez que está ahí afuera. **Hay que tensionar en la facultad lo que no van a tensionar en la práctica.**

En la facultad tenemos que decirles que no pueden mentir. Después en la práctica todos les van a decir “bueno negá todos los hechos” y cosas así. Puede ser que tengan que sobrevivir de diferentes maneras en esta selva que es –por ahora– el derecho argentino, pero tienen que asumir el costo de saber que lo que hacen está mal, de saber que tienen que mejorar, de saber que se tienen que poner de acuerdo con sus colegas para actuar de buena fe.

Necesitamos tensionar: que ellos puedan ser los mejores abogados y jueces que puedan ahí afuera pero que sepan que la práctica de afuera está mal... que está quebrada.

P: Implica una formación ética también...

MB: ¡Obvio! Yo entiendo la ética no como las normas de un código sino como un *ethos*: es una forma de ser, de estar en el mundo. En la actualidad hay un *ethos* por *default* que es “hago lo que sea por ganar plata y ganar plata quiere decir que mi cliente gane de cualquier manera”, y ese *default* hay que combatirlo.

P: La ley 27.204 establece que “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”. ¿De qué forma esto impactaría en la estructura de las universidades?

MB: Bueno, ahí hay un tema. **Nino tenía una buena metáfora sobre la educación: él decía que la educación es como la leche. Uno quiere que la mayor cantidad de gente tome leche, para eso, si hay poca leche, a lo mejor uno le puede poner un poco de agua, pero en algún momento eso deja de ser leche.** Entonces uno puede estirar con agua la leche y uno puede estirar los recursos de la educación, pero en algún momento eso no es educación. Y a mí me parece que ese es uno de los problemas de la masividad. Algunos porque tienen tiempo e información –en general los que tienen más recursos– identifican los mejores profesores y profesoras, tienen más tiempo, van a intercambios internacionales, a los concursos de alegatos, forman parte de las revistas, pero son una minoría chiquitita y eso no lo tiene el resto de sus compañeros y compañeras. Y eso es una enorme desigualdad.

Y la otra cuestión que ahora nos impusimos es que **tenemos que enseñar destrezas y eso se enseña uno a uno.** Hay que corregir, filmar y volver a intentar; estar al lado del alumno y la alumna para orientarlo y corregirlo. Y no se puede hacer eso dos horas por semana frente a doscientas personas como una clase magistral solamente. Así que ahí hay una tensión, que se produce porque el título de abogado o abogada es un título público habilitante, que da acceso a una profesión, a un monopolio regulado porque lo que queremos es que los abogados y abogadas sean todos iguales para que no gane el mejor abogado, sino que gane el mejor caso. Queremos que gane el que tiene razón y no el que tiene el mejor abogado, el más chicanero, el más mentiroso, el mejor incluso. Queremos que todos sean iguales y esa es una de las obligaciones que tiene la Facultad de Derecho: que todos sean iguales. Entonces uno no puede sacar al mercado malos abogados y buenos abogados, eso es un problema.

P: ¿Qué rol desempeñan actualmente -y cuál deberían desempeñar- la investigación y las publicaciones académicas dentro de la universidad?

MB: Actualmente el rol es **totalmente marginal.** Los abogados somos el 0,4% de los investigadores del CONICET, y dentro de sociales somos el 4,5%. O sea, **en Argentina, y salvo por el esfuerzo que hacen los departamentos de investigación de las facultades de Derecho, no hay investigación jurídica.** Los problemas son muchos. Uno está conectado con lo que comentás de las revistas jurídicas: como no hay investigadores no hay material para publicar; como no hay material para publicar no hay revistas jurídicas; como no hay revistas

jurídicas no hay investigadores; como no tenemos revistas con referato, entonces nadie publica y como nadie publica nadie entra al CONICET, y así.

Es un problema el derecho como una carrera de investigación en el CONICET porque cuando hacemos ciencia empírica nos ganan los sociólogos, cuando hacemos historia nos ganan los historiadores, cuando hacemos filosofía nos ganan los filósofos. ¿Qué es el derecho? Yo creo que el derecho es una práctica compleja; es más parecido a un oficio, a una artesanía, que a una ciencia empírica humanista. Tal vez está más cerca de las humanidades que de las ciencias sociales, pero en la medida en que no nos pongamos de acuerdo en el estatus epistemológico del derecho vamos a tener problemas.

Pero aun cuando queramos hacer investigación empírica en derecho, investigación histórica o filosófica en derecho, no lo estamos haciendo. ¿Por qué? Porque la tradición es que los abogados y los jueces son los que conocen el código, entonces van y lo dan de memoria y se vuelven a sus trabajos. Entonces, **el gran problema de la falta de investigación y publicación en derecho es que no tenemos profesores profesionales de derecho, que hagan docencia, investigación y extensión, que es lo que tienen que hacer las universidades. Lo que tenemos actualmente son trabajadores de la profesión que, en su tiempo libre, van y hablan dentro de un aula que, en general, está llena de trabajadores que en su tiempo libre van al aula. Por lo tanto, no hay ni profesores ni alumnos de derecho en realidad. Lo que hay es trabajadores que, en su tiempo libre, intentan leer algo de derecho. En ese contexto no puede haber investigación.**

Eso es un enorme problema porque implica que, **al no haber academia jurídica independiente, no hay crítica externa del sistema.** Entonces, si yo soy abogado penalista y quiero criticar el fallo de un juez, no lo voy a hacer. Porque, aunque quisiera, si mis clientes se enteran no vienen a consultarme porque suponen que el juez se va a enojar conmigo, entonces no lo critico. No tengo tiempo para investigar, entonces no investigo. Los jueces no tienen tiempo para investigar, entonces no investigan. Tampoco quieren investigar a sus colegas por el Consejo de la Magistratura, entonces nadie critica a nadie y no hacemos nada. Entonces, al no haber academia jurídica independiente la democracia constitucional pierde el punto de vista crítico del sistema jurídico

Después se crean otras cuestiones que tienen que ver con conflictos de interés. Yo soy abogado y titular de una cátedra y en mi cátedra hay un juez que es mi adjunto, o soy abogado y adjunto de un juez que es mi titular, nos debemos favores y después yo litigo en tribunales... es un enorme problema.

P: Desde el rol que ocupa en el Ministerio de Justicia de la Nación ha impulsado procesos de reforma sobre la enseñanza del derecho, pero ¿es solo una reforma en la forma y el contenido que se enseña o que otras implicancias tiene?

MB: Todavía no lo sabemos. Lo que sucedió fue que se alinearon los planetas porque –increíblemente– durante muchísimo tiempo la carrera de abogacía estuvo afuera del sistema de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), pero finalmente acreditaron. Eso significó que por primera vez la Facultad de Derecho tuvo temor frente a algún tipo de control y se puso a trabajar.

Pude hacerlo desde el Ministerio de Justicia con ese “palo” (yo no tengo palos, tengo apenas pequeñas “zanahorias” con un poco de dinero) y la justificación de que el ministerio estaba impulsando los cambios de la reforma judicial. Si vamos hacia la oralidad, la inmediatez y la adversarialidad, para mí era fácil decirle al ministro que había que invertir en la reforma de la formación de los futuros abogados, porque en caso contrario los códigos no iban a funcionar.

P: Enseñarles a litigar...

MB: Exactamente, hay que enseñarles práctica. Y los contenidos mínimos incluían 30% de práctica en la facultad. ¿Qué quiere decir eso? Nadie tenía la menor idea. Entonces, acordamos con los decanos diez áreas de vacancias y les pusimos nombre y apellido: escritura jurídica, investigación jurídica, destrezas para el litigio, ética profesional, gestión judicial, resolución alternativa de conflictos, etcétera. Les pusimos nombres y con eso cambiaron los planes de estudio e incluyeron nuevas materias en los planes de primero a quinto año.

Además, cuando les pregunté por qué no lo enseñaban, la respuesta fue que no tenían materiales ni profesores. Entonces les propuse financiar la creación de manuales, que están publicados en la biblioteca digital del SAIJ. **Allí hay más de treinta manuales, que están para cualquier profesor o profesora que en cualquier lugar de Argentina tenga que dar –por ejemplo– ética profesional, y tiene un lugar desde donde empezar.**

La segunda parte de la gestión se dedicó a mostrar que tenemos que tener formadores de los formadores, que tenemos que tener profesores de esto, y que eso es difícil. Entonces, financié a algunos de los que crearon los manuales para que den clases y hagan formación de formadores. Ya comenzamos y creo que eso es lo que viene ahora.

Ahora, ¿es solo un cambio sobre las formas? No sabemos. Eso va a depender de la seriedad con que se tome esto la CONEAU, que insista en que no sea simplemente sobre formas, que en dos o tres años, si todos son acreditados, vuelvan a insistir y vayan a ver en las aulas que efectivamente

eso esté ocurriendo y que sea de verdad. Pero claro, si es de verdad, y volviendo a la pregunta anterior, va a generar una tensión en la Facultad de Derecho enorme. Con cantidad de alumnos, cantidad de profesores, tipos de profesores, condiciones áulicas, condiciones arquitectónicas... **Espero que nos hayamos dado cuenta de que el cambio paradigmático de dictadura a democracia, de inquisitivo a adversarial y de escrito a oral es un cambio brutal de cultura jurídica. Es como cambiar de Europa continental a Estados Unidos, y eso requiere una enorme cantidad de esfuerzo y recursos, y todavía está por verse si la Argentina está dispuesta a ponerlos.**

P: ¿Cómo se mostraron las autoridades de las universidades frente a las propuestas de reforma?

MB: Súper receptivas. Creo que hay una nueva camada de decanos y sobre todo decanas (mujeres por primera vez), que tienen muchas ganas de cambiar, que entendieron esta necesidad y son una nueva generación que se formó en la democracia. Entienden perfectamente las demandas y, salvo algunas facultades que tienen problemas de equilibrio en el *status quo*, en general hubo muy buena recepción.

P: Desde la Dirección que conduce existió un llamado a concurso para presentar proyectos pedagógicos innovadores, ¿qué resultados obtuvo?

MB: Bueno, eso fue lo que comentaba recién. Yo creía que no iba a haber muchos, pero se presentaron casi cien proyectos, elegimos solo treinta y cinco. Casi todas las universidades presentaron, sean públicas o privadas, y las que no presentaron después trabajaron en otros proyectos del ministerio. La verdad es que la repercusión fue enorme y el resultado son esos treinta y cinco manuales de los que hablaba antes, los manuales PFAVA, es decir del "Proyecto de Formación en Áreas de Vacancia de la Abogacía". Además, se creó una red federal de revistas jurídicas que está en www.argentina.gob.ar, y hay algunos documentos de investigación sobre la investigación en derecho.

P: ¿Luego serán utilizados por las universidades? ¿Con qué alcances o límites?

MB: Bueno, el impacto que tuvimos en los planes de estudio y con la CONEAU es que **en las setenta facultades de Derecho yo contabilicé cuatrocientos veinte cursos nuevos que tienen algo que ver con estas áreas de vacancia. Es decir que hay casi seis o siete**

cursos nuevos por facultad. Y estoy hablando de cursos, no de comisiones. Por ejemplo, Tucumán debe tener diez comisiones de escritura jurídica en el primer año, así que imaginate la demanda de docentes que vamos a tener de destrezas en los próximos cinco años... ¿de dónde van a salir? No lo sé, hay que hacer el esfuerzo de formarlos.

P: Y más allá del proyecto de formación de formadores que mencionaste, ¿las universidades tienen proyectos independientes en este sentido?

MB: Cada una hace lo que puede, pero, por ejemplo, yo ahora estaba negociando con la embajada británica para traer a la gente que forma a los *barristers* de Londres en destrezas y ética, para formar formadores y estaban muy contentos con esa posibilidad. Y yo creo que puede haber mucha gente que haga lo mismo: ingleses o latinoamericanos, como mexicanos, chilenos o colombianos que ya pasaron por esta etapa. Pero para eso hay que tener espacio para tener profesores. Y la pregunta que surge en el contexto de escasez es: ¿quiénes van a dejar de dar clases para que otra persona dé clases?

P: Me parece que muchos de los problemas que describiste sobre la universidad y las investigaciones jurídicas son viciosos y requieren de cambios estructurales para afrontarlos, lo que lógicamente requiere de muchos recursos.

MB: Sobre el tema de recursos lo que muchas veces digo es que las facultades sí tienen recursos, pero a los profesores que les pagamos (abogados, jueces, fiscales) cobran muy poco porque en realidad su salario viene de la otra profesión que es la principal. Entonces, en algún punto, las facultades de Derecho van a tener que ponerse serias y negociar con sus profesores y decirles que hay que financiar profesores *full-time*, investigadores y profesores de destrezas y que a lo mejor gente que gana muy bien en la otra profesión va a tener que cobrar menos o hacerlo ad honorem o lo que sea. Y si no se puede dar esa conversación habrá que pensar para el futuro, en las próximas generaciones.

P: Bueno Martín, creo que con esto concluimos, te agradezco mucho por tu tiempo y por recibirme.

MB: Gracias a vos.

Bauhaus y Derecho Internacional Público.

Reflexiones sobre la transmisión del conocimiento en este ordenamiento¹



Por M. Florencia Arbizu

Abogada por la Facultad de Derecho (UBA) con orientación en Derecho Internacional Público. Ayudante de segunda en la cátedra de Derecho Internacional Público del Dr. Emiliano Buis, actualmente desempeña tareas en la cátedra de Fuentes de Derecho Internacional Público de la Dra. Claudia Gasol Varela perteneciente al CPO, en donde es tutora académica de investigación jurídica (2018 a la actualidad). Mentoreada, en el programa de Mentorías sobre Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la UBA (2017). Cursa actualmente la Carrera de Especialización en Derecho Informático en la Facultad de Derecho de la UBA.



Natalia Anahí Pérez

Abogada con orientación en Derecho Internacional Público por la Universidad de Buenos Aires, actualmente realiza el Doctorado en la Facultad de Derecho. Jefa de Trabajos Prácticos (i) en esta misma Casa de Estudios en la asignatura Derecho Internacional Público y docente de Fuentes del Derecho Internacional (ambas en la Cátedra del Prof. Dr. Emiliano Buis), donde es tutora de investigación jurídica (2015 al presente). Realizó una Maestría en Defensa Nacional (2017, UNDEF), e integró la Primera Cohorte de la Maestría en Ciberdefensa y Ciberseguridad en la UBA (2019). Becaria de la University of Central Arkansas, Estados Unidos, en el Seminario Internacional de Posgrado "Leaders of the World". En la actualidad se desempeña como Responsable de Legales en la Subsecretaría de Políticas Públicas Basadas en Evidencia en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Resumen

La Bauhaus, uno de los ejemplos típicos de escuela democrática y fundada sobre el principio de colaboración entre maestros/as y alumnos/as, surgió concebida como un pequeño pero completo organismo social con una aspiración de unidad perfecta entre sistema productivo y método didáctico. En este contexto, la activa participación de las/os alumnas/os, con derecho de voto y debate, se conjugaba con la disciplina activa-receptiva que comprendía la enseñanza como el resultado de un amplio conjunto de experiencias técnicas y formales. La volatilidad de sensaciones

¹ Las autoras desean agradecer al Prof. Ph.D. Gonzalo Sebastián Aguirre por su apoyo, paciencia e incentivo constante para la publicación del presente trabajo, así como también sus contribuciones al desarrollo de nuestra formación pedagógica universitaria.

que podrían surgir de tales experiencias parecen muy lejanas al ámbito del derecho, donde, la larga serie de argumentos e ideas preconcebidas sobre aparentes positivismo y estrictas formalidades, construyen la apariencia de que el derecho se caracteriza por ser un ámbito muy poco proclive a las lecciones emanadas de la Bauhaus. ¿Podría ser la enseñanza del Derecho Internacional –ordenamiento con una constante tensión entre parataxis e hipotaxis– el escenario más propicio para el desarrollo de nuevas pedagogías del derecho que aspiren a lograr que el rendimiento del individuo emane de un justo equilibrio entre el trabajo formal y la creatividad? ¿Podrá lograrse una justa proporción entre el cuestionamiento, la creatividad y la experimentación educativa, para obtener una nueva forma de enseñanza del derecho internacional? ¿Podremos como transmisores de información en este mundo avanzado, ágil e impredecible combinar con ductilidad nuevas experiencias de enseñanza y tomar circunstancias que nos permitan innovar y perfeccionar estas técnicas para responder a nuevos desafíos?

Palabras clave: pedagogía universitaria – enseñanza – Derecho Internacional Público – Bauhaus

Abstract

The Bauhaus, a typical example of a democratic school, was founded on the principle of collaboration between teachers and students. It emerged as a small but complete social organism with an aspiration of perfect unity between the productive system and the didactic method. In this context, the active participation of students, with the right to vote and debate, was combined with the active-receptive discipline that teaching understood as the result of a wide set of technical and formal experiences. The volatility of sensations that could arise from such experiences seems very far from the field of Law, where a long series of arguments and preconceived ideas about apparent positivisms and strict formalities, build the appearance that the Law is a very reduced field, hostile to the Bauhaus. Could the teaching of International Public Law – field with a constant tension between parataxis and hypotaxis – be the most propitious field for the development of new pedagogies that aspire to achieve that the performance of the individual emanates from a fair balance between the formal work and the creativity? Is a fair proportion possible between questioning, creativity and educational experimentation, with a view to obtaining a new way of teaching International Law? Can we as transmitters of information, in this advanced, agile and unpredictable world, combine with ductility new teaching experiences and assume circumstances that allow us to innovate and perfect these techniques to respond to new challenges?

Keywords: university pedagogy - teaching - Public International Law - Bauhaus

Bauhaus y Derecho Internacional Público.

Reflexiones sobre la transmisión del conocimiento en este ordenamiento

Por M. Florencia Arbizu y Natalia Anahí Pérez

I. Introducción

La enseñanza en todos sus aspectos siempre ha generado interrogantes, este artículo abordará o tratará de describir el caso particular de la transmisión de conocimiento en el Derecho Internacional Público (en adelante, indistintamente Derecho Internacional o DIP).² Siguiendo esta misma línea comenzaremos con una primera duda: ¿estamos dando respuesta a los problemas que nos plantea la realidad jurídica actual en este ordenamiento?

La primera respuesta que encontramos es la necesidad de nuevo enfoque que se adapte a la explosión de la individualidad de los/las alumnos/as. Esta cuestión nos lleva a un segundo interrogante: ¿se ha producido algún cambio en el ámbito académico que no hemos detectado, pero sí estamos transitando? De hecho, está ocurriendo una mutación sobre la enseñanza del derecho en la cual somos protagonistas. Sobre este punto fueron, son y serán los alumnos los que despiertan en los/as docentes la necesidad de innovar en la transmisión de conocimiento, explícita o implícitamente, sin sacarle participación también a los equipos académicos que tienen su propio laboratorio ideológico e introducen nuevas propuestas para captar y desarrollar la atención e intención de los/as alumnos/as.

Para esto, le requerimos al lector que imagine un complejo sistema de tuberías ramificadas por las cuales circula agua o cualquier líquido. A medida que el tiempo pasa, el agua/líquido es capaz de llegar a lugares cada vez más lejanos, porque la tubería sigue construyéndose con nuevos

² En este trabajo nos referiremos específicamente al Derecho Internacional Público. Si bien muchos planteos podrían extenderse a otros campos del derecho, el enfoque de las autoras se centra en la transmisión de conocimiento en los cursos dedicados a la enseñanza de este ordenamiento. En esta línea, no nos dedicaremos a ciertos ámbitos propios del DIP, como la enseñanza del Derecho Internacional Humanitario o el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Para ampliar estos abordajes en particular se recomienda ver: "Teaching Humanitarian Law in Universities and Law Schools", en Symposium 31 *American University Law Review* (1981-1982), p. 805; CICR, "Teaching International Humanitarian Law at US Law Schools", *Report*; y Pinto, Mónica, "La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 8, número 16, 2010, ISSN 1667-4154, pp. 9-21.

horizontes; cada vez que aparezca un nuevo aspecto que debe explotarse, habrá un nuevo mecanismo construyéndose.

Desde el punto de vista docente debemos cambiar nuestra cosmovisión de los programas académicos y comenzar a visualizar las materias dadas en la facultad ya sin caracteres ni contornos sino más bien como posibilidades³ para crear y reinventar nuevas texturas jurídicas más flexibles y creativas, ya que la transmisión de conocimientos ha cambiado drásticamente por variados acontecimientos, uno de ellos, los avances tecnológicos.

El acceso a la información de manera inmediata, desde cualquier parte y plataforma, hace que los/las estudiantes se interesen en problemáticas específicas y más diversas de las que podemos manejar o de las que puede solucionar el programa académico de una materia, por ello es importante generar un vínculo de retroalimentación entre alumno/a y docente en los cuales ambas partes desarrollen un pensamiento y razonamiento crítico de los contenidos a transmitir. Esto se logra instalando la habilidad del cuestionamiento en ambos actores. La docencia requiere –y debe– contemplar el aprendizaje constante producto del cuestionamiento, y este rol fundamental recae tanto en los/las alumnos/as como en los propios profesores/as.

Así como la Bauhaus entendió la función de la creatividad como manera de expansión de la capacidades individuales, y como una forma de comunicación y expresión, debemos tomar la fuerza de voluntad⁴ que posee cada estudiante para adaptar las formas en que transmitimos información, a fin de poner remedio al aburrimiento o falta de entusiasmo, expandir al máximo la actividad individual, ya que con “fuerza de voluntad” la experiencia educativa permite hacer “de todo” en el ámbito de los estados de cosas.⁵

Es por ello que, habiéndonos percatado de estos cambios, queremos acercar nuestra experiencia docente a través de este artículo, específicamente desde la óptica de la enseñanza del Derecho Internacional Público.

II. La transformación gradual, invisible e inevitable de los métodos de enseñanza. Una experiencia: el caso particular del Derecho Internacional Público

En el Derecho Internacional Público se conjugan distintas características que permiten al docente jugar creativamente respecto de las maneras en que se transmite el conocimiento, ya que deben responder y adecuarse a los cambios globales constantes.

³ Argan, Giulio Carlo, *Walter Gropius y la Bauhaus*, Abada Editores, 2006, p. 55.

⁴ Aguirre, Gonzalo S., “La escuela Bauhaus. De la formación histórica a la información permanente”, en *Cartografías do Sensível, Estética e subjetivação na contemporaneidade*. Commission of the European Communities: Espacio Europeo de Educación Superior: Declaración de Bologna, 1999, p. 31.

⁵ *Ibidem*, p. 28.

En este sentido, es posible establecer la existencia de cuatro ejes o características que distinguen los desafíos que provoca la enseñanza de esta rama del derecho⁶:

- Propone el aprendizaje de un ordenamiento jurídico propio y completamente distinto del ordenamiento jurídico interno. Esto impone un desafío al docente ya que al momento de llegar a la orientación los/as alumnos/as han cursado por lo menos dos o tres años de materias que versan pura y exclusivamente sobre normativa y funcionamiento interno.⁷
- Los procesos de formación de normas internacionales poseen mecanismos particulares y variados.
- La expansión constante del Derecho Internacional Público hacia áreas cada vez más específicas del derecho, lo que se conoce como la "Fragmentación del Derecho Internacional".⁸
- La difícil tarea de mantener el entusiasmo de los/as alumnos respecto de la eficacia y utilidad del ordenamiento jurídico internacional.

La aparición de desafíos en este ordenamiento provoca la creación de nuevos horizontes que plantean la necesidad de generar modalidades distintas a la hora de transmitir conocimiento. Esto no implica la destrucción de las maneras ya existentes⁹, sino que ambos modelos se fundan de modo gradual, a fin de obtener una nueva unidad que establezca transmisiones innovadoras.¹⁰

Por ello es de destacar la necesidad de la creación y fomento de una labor académica multiforme, que busque explotar individualidades ofreciendo distintos caminos: preparación de simulaciones con temáticas rotativas, trabajos de investigación, juegos interactivos que fomentan la sana competencia e incentivos para los que hayan podido destacarse, establecer sistema de tutores para el seguimiento de los/as estudiantes, fomento del trabajo en equipo y el apoyo a la realización de actividades académicas son muchos ejemplos de una pedagogía en auge dentro de nuestro ámbito académico que, sin darnos cuenta, está creciendo sin freno y es desarrollada día a

⁶ Ortiz Valdez, Laura, "Internet y la enseñanza del Derecho Internacional Público", en Cienfuegos, David y Macías, María (Coord.) *Estudios en Homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La Enseñanza del Derecho*, Biblioteca Jurídica Virtual, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2406/23.pdf> [consultado el 11 de julio de 2020].

⁷ Esta referencia se corresponde con la estructura de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, donde la asignatura Derecho Internacional Público se encuentra dentro de la categoría conocida como Ciclo Profesional Orientado, conforme el Plan de estudios de la Carrera de Abogacía, año 2004, conforme EXP-UBA: 45.501/2018.

⁸ Para ampliar el concepto y abordaje de la Fragmentación del Derecho Internacional, como también los tipos de fragmentación, se sugiere consultar el informe de la Comisión de Derecho Internacional de las Naciones Unidas sobre *Fragmentación del Derecho Internacional: Dificultades derivadas de la diversificación y expansión del Derecho Internacional*, Cap. XII, 2006.

⁹ Gutiérrez Posse, Hortensia D.T, "Enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional Público. ¿Peculiaridades?", en *Academia. Revista de enseñanza sobre el Derecho*, Año 8, Número 16, 2010, ISSN 1667-4154. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/ensenanza-y-aprendizaje-del-derecho-internacional.pdf [consultado el 9 de julio de 2020].

¹⁰ Argan, Giulio, *Op. Cit.* p. 37.

día por los equipos docentes de nuestra Facultad en los ámbitos relacionados al Derecho Internacional Público.

El desarrollo de esta nueva forma de transmisión de conocimientos debe basarse en una de las principales premisas que fomentaba la Bauhaus: el “aprender haciendo”. Esta modalidad permite que dentro de una carrera basada en estructuras de transmisión clásicas teóricas, como el derecho, se dé a los/as estudiantes visiones más amplias que permiten aprovechar su capacidad individual. De esta manera, como sostenía Walter Gropius, fundador de la escuela alemana de arquitectura y diseño de la Bauhaus, “La forma sigue la función”. Por lo tanto, debemos hacer hincapié en las formas que elegimos para trasladar nuestros conocimientos, y adaptarlos a una doble funcionalidad: la primera se relaciona con la manera en la que los/as estudiantes puedan explotar o utilizar esos conocimientos conforme sus necesidades. Por su parte, la segunda funcionalidad se vincula con la adaptación a la constante transformación que caracteriza al Derecho Internacional Público. Por ello, es necesario reflexionar –de forma similar a la Bauhaus– sobre la ruptura de lo tradicional y los estilos preestablecidos en materia de enseñanza jurídica. Por supuesto que las bases –la tradición y el orden preestablecido– continúan siendo necesarios, pero deben variar, modificarse y ser capaces de alterar sus características para dar vida a algo nuevo, y por sobre todos los aspectos posibles, adaptables.

De la misma manera en que la Bauhaus creía en la unión entre la industria y arte, es momento para que desde nuestra Facultad de Derecho tomemos este fenómeno latente y desdibujemos el preconcepto que forma la noción del abogado/a “clásico” y apelemos a la fusión armónica de la realidad jurídica que nos rodea y alumnos/as con nuevos intereses, más complejos y profundos debido a la diversificación del derecho en general. ¿Cómo puede lograrse este cometido? Generando contenidos y metodologías que permitan el desarrollo y expansión de las individualidades que nos traen los/las alumno/as cuatrimestre tras cuatrimestre.

III. La relación entre los caracteres del Derecho Internacional Público y la necesidad de un nuevo enfoque de transmisión de conocimiento

Recientes desarrollos y autores plantean que el estado actual del Derecho Internacional Público se caracteriza, entre otros, por una constante tensión entre parataxis e hipotaxis.¹¹ Este aspecto que hace a la sustancia del Derecho Internacional Público puede traducirse en una oportunidad para implementar una nueva forma de enseñanza o, mejor dicho, de transmisión de conocimiento a quien desee desarrollarse en esta orientación.

¹¹ Buis, Emiliano J. “El Derecho Internacional Público: Concepto, Características y Evolución Histórica”, en González Napolitano, Silvina (Coord.) *Lecciones de Derecho Internacional Público*, Errepar, 2015, p. 2 y ss.

A diferencia de otros ámbitos del derecho, pensar el Derecho Internacional como un espacio puramente legalista crea más problemas que soluciones para los abogados internacionalistas.¹² Si bien este enfoque legalista en la enseñanza del derecho podría parecer más seductor (o más cómodo) al ofrecer una aparente respuesta al cuestionamiento de quienes aún discuten o dudan sobre si el Derecho Internacional es derecho¹³, optar por tal vía podría deformar el propio abordaje de este ordenamiento. En otras palabras, el Derecho Internacional no es un sistema basado en reglas de la misma forma en que lo es la mayoría del derecho interno¹⁴, y, por ende, suponer que se debe enseñar de manera análoga a este último es una idea totalmente errónea.

En este sentido, la enseñanza del Derecho Internacional se encuentra atravesada por una tensión constante entre dos polos que simultáneamente se atraen y repelen¹⁵: el legalismo (representado por la imagen de un Derecho Internacional transparente, textual, teórico y “basado en reglas”) y el realismo (representado por una visión sustentada en el Estado como actor central de las relaciones internacionales y antilegal).¹⁶ Mientras que el legalismo llevaría el estandarte de una versión puramente teórica de la enseñanza del Derecho Internacional, asimilable a una forma de transmisión del conocimiento basada en clases magistrales, el realismo, en la otra punta, se desenvolvería en un espacio con foco a las disciplinas que hacen a la política internacional y el consecuente análisis de los pesos de poderes y sus relaciones entre sí.

Muchas veces los/as docentes de Derecho Internacional oscilan entre uno y otro foco en la enseñanza de este ámbito del Derecho¹⁷, con miras a armonizar la incoherencia que muchas veces se presenta en el abordaje práctico de esta disciplina sumado a la aspiración por intentar “despolitizar” el objeto de estudio. Una forma de enseñanza que no considere e indague en estos fenómenos podría conducir a que la transmisión del conocimiento en el DIP se realice de manera

¹² Simpson, Gerry, “On the Magic Mountain: Teaching Public International Law”, en *European Journal of International Law*, vol. 10, 1999, p. 82.

¹³ En el presente artículo las autoras darán por superada la discusión respecto de si el Derecho Internacional es Derecho. Puede ampliarse, v.g., en: Buis, Emiliano, *Op. Cit.*, p. 5-6.

¹⁴ Simpson, Gerry, *Op. Cit.*, p. 82.

¹⁵ *Ibidem*, p. 72-73.

¹⁶ Sobre la oposición entre realismo y formalismo: Koskeniemi, Martti, “International Law in a Post-Realist Era”, en *Australian Yearbook of International Law*, Vol. 16, 1995, 1.

¹⁷ Gerry Simpson sostiene que muchas veces la enseñanza del Derecho Internacional es guiada por el temor o fobia de que los docentes que se desempeñan en este ámbito sean relegados a la “periferia” o “exiliados” en las Facultades de Derecho, por considerarse el DIP un curso “decorativo o marginal, interesante pero no esencial”, en: Simpson, Gerry, *Op. Cit.*, p. 73. Las autoras disienten de esta posición, que consideran parcial. En el ámbito actual de la enseñanza del Derecho Internacional Público en el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el DIP no solo es asignatura obligatoria del Ciclo Profesional Orientado, sino que también integra una suborientación, dentro de las elecciones de los/as estudiantes, con una amplia variedad de cursos ofertados. Asimismo, la Facultad de Derecho participa en numerosas competencias internacionales de simulaciones y alegatos, donde el DIP abarca aproximadamente más del 80% de las temáticas y ha obtenido significativos reconocimientos y menciones en la materia. En este sentido, el énfasis dado por la Facultad de Derecho a este ordenamiento también se traduce en la importante cantidad de profesionales egresados de esta casa de estudios que se dedican profesionalmente al DIP, además de que constituye uno de los pilares fundamentales en la internacionalización de la institución, reflejándose en el destacado ascenso de la UBA en rankings internacionales de calidad académica. Estos hechos demuestran que la posición del autor es limitada, por lo menos en lo que concierne a nuestra región.

superficial, vaciado o trunco de contenido político, e incluso desde una teoría indiferente a los desafíos actuales.

El abordaje pedagógico basado en un modo meramente legalista (formalista) le daría al Derecho Internacional la apariencia de derecho interno o “común”, al asociarlo a un ordenamiento con cierto grado de seguridad y estatus. Los/as educadores que optan por esta vía suelen dedicar un tiempo desproporcionado a la justificación de la propia existencia del DIP con el fin de asimilarlo a la estructura de los derechos internos, estudiando desmedidamente jurisprudencia de la Corte Internacional de Justicia u otras cortes internacionales, por ejemplo, y cayendo en escasos recursos de enseñanza. Este abordaje se sostiene sobre la creencia sin fundamento de que el estudio de las decisiones emanadas de los tribunales es más importante que otros enfoques porque las cortes son –por lo menos en apariencia– “jurídicas” y “formales”.

Basar la enseñanza del DIP solamente a estas cuestiones podría hacer que los/as alumnos/as caigan en lo que Falk denomina “la versión mecánica de la equivalencia funcional”.¹⁸ Es decir, se podría generar en los/as estudiantes un exaltado frenesí, seguido por una decepción o cinismo, a causa de la comprensión del papel relativamente modesto que los tribunales internacionales o su jurisprudencia poseen en el sistema internacional. Esto es lo que David Kennedy llamó “la incómoda oscilación entre el entusiasmo y el escepticismo [...] como estudiante de Derecho Internacional”.¹⁹ Asimismo, centrar solo la atención en los textos o reglas formales pone en evidencia la limitada capacidad para medir la práctica y afrontar los nuevos desafíos, sin cuestionarse la validez de las decisiones adoptadas con anterioridad o el juego de poderes presente en ellas. Verbigracia, el DIP es entendido como resultante de la voluntad de los Estados, pero estos Estados no materializan sus objetivos y acciones por sí, sino que lo hacen a través de individuos que conducen la política exterior del país o que representan esta política en el extranjero, y es entonces donde cabe preguntarnos: ¿la formación de estos internacionalistas, dedicados activamente al DIP, debe estar basada solamente en elementos teóricos, o también debe abarcar conocimientos de política, relaciones internacionales, negociación y habilidades blandas?

No se trata tampoco de dejar de lado las normas y la formalidad, incluso es muy difícil apartarse de ella. Más aún cuando casi toda la formación de los/as abogados/as –y en muchas oportunidades su ejercicio profesional– está basada en la lealtad a las normas y los razonamientos

¹⁸ Falk, Richard A., “New Approaches to the Study of International Law”, en *AJIL*, vol. 61, 1967, pp. 479-480.

¹⁹ Kennedy, David, “International Legal Education”, en *Harvard International Law Journal*, Vol. 26, 1985, p. 362.

derivados de los textos²⁰ que, de a poco, comienza a adoptar otras aristas en la enseñanza del Derecho Internacional Público.²¹

El otro polo, la modalidad con foco en el realismo, tampoco termina de dar una solución adecuada a los desafíos que el DIP actual entraña, de manera que se traduzca en una metodología eficaz de enseñanza del Derecho Internacional en las aulas. Al fin y al cabo, puede parecer un poco utópica la búsqueda de una clara división entre normas y política para la transmisión de conocimiento en este ámbito, más aún cuando el avance del DIP está impregnado de intereses políticos y consideraciones extrajurídicas.²²

Este límite parece cada vez más difuso cuando se consideran en particular ciertos caracteres del DIP, como la afirmación de que su sustento está dado mayormente en relaciones de coordinación y en una estructura descentralizada. Esta carencia de mecanismos de ejecución que permita imponer las normas jurídicas a través de la coerción, le valieron al DIP la denominación de “derecho primitivo”²³ que –vale la pena resaltar– en nada afecta la condición jurídica del Derecho Internacional.²⁴

Esta falta de un poder de policía en el DIP –a diferencia de lo que sucede en el derecho interno, donde un Estado tiene la facultad de obligar a través de ciertos órganos al cumplimiento de ciertas medidas– no debe ser vista de ninguna manera como un impedimento a la hora de educar en el Derecho Internacional. Contrariamente a lo que puede suponer el sentido común, la enseñanza de un ordenamiento donde prospera la ausencia de una coerción y castigo uniformes, que depende de la reciprocidad y donde coexisten la pretensión de justicia y fraternidad entre naciones junto con la legitimación discursiva de las acciones realizadas por parte de los Estados, conlleva una oportunidad para el abordaje pedagógico. Es decir, no debe mirarse la brecha –o abismo– entre lo que dicen los libros y su aplicación como un problema intelectual o socio-jurídico, sino como un reto para replantear la manera en que estamos enseñando el Derecho Internacional.

²⁰ Incluso, en este sentido, la gran mayoría de las definiciones de Derecho Internacional en los manuales generalmente utilizados en la enseñanza de grado hacen énfasis en las normas que caracterizan a este ordenamiento. Por ejemplo, Julio Barboza sostiene que el Derecho Internacional Público puede ser denominado como el “conjunto de normas jurídicas que reglan las relaciones entre los sujetos de la comunidad internacional”, en: Barboza, Julio, *Derecho Internacional Público*, 2da. Edición, Zavallía, 2008, p. 11. El Dr. Emiliano Buis toma una posición similar al describirlo en el mismo sentido que lo hacen Moncayo, Vinuesa y Gutierrez Posse, por cuanto entienden que el DIP es “un sistema de normas jurídicas que regulan las relaciones entre los sujetos de la comunidad internacional”, en: Buis, Emiliano, *Op. Cit.*, p. 5.

²¹ Al respecto, puede mencionarse la postura de ciertos doctrinarios o juristas del Derecho Internacional más “realistas”. Por ejemplo, la ex jueza de la Corte Internacional de Justicia, R. Higgins, comenzó su seminario en La Haya con la frase “El Derecho Internacional no es norma”, en Higgins, Rosalyn, *Problems and Processes*, 1993, p. 1.

²² Buis, Emiliano, *Op. Cit.*, p. 6 y ss.

²³ Lauterpacht, Hersch, *The Function of Law in the International Community*, Oxford University Press, Oxford, 1938, p. 405.

²⁴ Buis, Emiliano, *Op. Cit.*, p. 6.

Aquello que llamamos oportunidad o reto podría ocurrir –en palabras de Gerry Simpson– “abriendo un gran campo de investigación en lo relativo a la aplicación de las normas, el significado de las regulaciones y las ideologías que eliden la brecha entre las reglas y su invocación”.²⁵ En este sentido, el Derecho Internacional debe continuar trabajando y sirviéndose del largo debate entre positivismo y realismo.²⁶ El problema no es que el Derecho Internacional sea algunas veces incoherente, sino que se lo enseña como si nunca lo fuese, como si esas incoherencias no existiesen y fuesen ajenas al ordenamiento. ¿Y si la falencia está en nosotros/as como educadores en no detectar y analizar estos fenómenos?

IV. Propuesta: interacción entre el DIP y la transmisión de conocimiento en la Bauhaus

Si bien son muchas las actividades realizadas en el ámbito académico de enseñanza del Derecho Internacional que se alinean a los preceptos de la Bauhaus y que responden a un abordaje innovador del Derecho Internacional, la búsqueda no está agotada, como tampoco la profundización y mejora de ciertas prácticas en la transmisión de conocimiento de este ámbito, lo que, sin lugar a dudas, resulta más que necesario.

El derecho es usualmente visto como la herramienta para el progreso, y el Derecho Internacional no escapa a esta afirmación. Sin embargo, pareciera que en el DIP estamos siempre al borde de la creación de instituciones o normas “ideales”, pero solo si los Estados (sujetos originarios de este ordenamiento y entidades soberanas) tienen la voluntad de hacerlo. En esta línea, muchas veces nos quedamos con la sensación agri dulce de ver “fracasar” ciertos intentos o instrumentos sobre, por ejemplo, control de armas, derechos humanos o medioambiente.²⁷ Incluso, puede darnos la apariencia de que el mundo no está mejorando, de que el DIP solo se queda en conceptos abstractos como seguridad, paz y fraternidad de las naciones que son irrealizables en la práctica²⁸, y de que estos escenarios nos hacen difícil poder explicar tales disonancias a nuestros estudiantes.

Quizás los y las educadores/as tenemos cierta responsabilidad por el tipo de enseñanza que impartimos en las aulas que se debe, justamente, el poco utopismo que inyectamos en los estudiantes.²⁹ En palabras de Richard Falk, escribir sobre “posibles historias del futuro” no suele formar parte de nuestros esfuerzos académicos.³⁰

²⁵ Simpson, Gerry, *Op. Cit.*, p. 78.

²⁶ Simpson, Gerry, *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*, p. 87.

²⁸ Buis, Emiliano, *Op. Cit.*, p. 1.

²⁹ Simpson, Gerry, *Op. Cit.*, p. 87.

³⁰ Falk, Richard, *Op. Cit.*, p. 487.

Por ello es que los estudiantes terminan sintiendo que el sistema actual es inmutable, pero no porque les digamos que lo es, sino porque raramente les sugerimos alternativas.³¹ La tendencia en la enseñanza del Derecho Internacional no ha sido tradicionalmente la búsqueda de posibilidades y esta es una dificultad que los docentes internacionalistas deben enfrentar para aplicar métodos que permitan el profundo estudio de las normas y la teoría, confrontando las difíciles realidades de manera sofisticada y dinámica. Deberíamos enseñarle a nuestros/as estudiantes a comprender las contradicciones de este pensamiento y, consecuentemente, hacerles propuestas utópicas sobre cómo superar estas contradicciones.³²

Entre las alternativas que proponemos, que conjugan los preceptos de la Bauhaus junto con lo que podríamos llamar la *interoperabilidad* entre la “micropráctica y el macroentendimiento del Derecho Internacional”³³, desde nuestra experiencia en las aulas se destacan las siguientes:

- **Igualdad de derechos en cuanto a enseñanza y tratamiento personalizado de cada alumno/a en la medida de las posibilidades.**
- **Métodos de enseñanza variables/mutables:** con el paso de cada cuatrimestre y sin atarnos a un modelo específico y repetitivo se busca explotar diferentes habilidades de los alumnos ofreciéndoles distintas herramientas y cada alumno/a deberá generar interés en esos ofrecimientos. Esto puede lograrse con la referencia a temas o reportes periodísticos de actualidad, llevando la atención de los cursos a crisis tras crisis, cada una con un ángulo diferente de abordaje desde el Derecho Internacional, sin pretender caer en el típico “dedo acusador” o solamente atribuyendo responsabilidades, sino con un enfoque orientado a pensar posibilidades de actuación contra los problemas que nos aquejan. Es una búsqueda por modernizar y actualizar el Derecho Internacional Público.
- **Libertad de elección de temas a desarrollar dentro del marco teórico de la materia fomentando su creatividad:** vivimos en un momento ideal para dar lugar a la creatividad en el abordaje de los estudios internacionales. Es una oportunidad para contribuir al desarrollo del Derecho Internacional desde una base intelectual independiente y crítica. El Derecho Internacional es una gran herramienta y la educación de este ámbito puede contribuir para la construcción de nuevas formas de ver al mundo. No obstante, la libertad de elección de los temas no debe ser deliberada. Es decir, no se trata de presentar a los/as estudiantes una variedad de temas, cada uno con sus respectivos principios y normas, y dejarlos/as a la deriva sin una estrategia previa. El objetivo es enseñarles a abordar (y sistematizar) la teoría para desmontar y

³¹ Simpson, Gerry, *Op. Cit.* p. 87-88.

³² Kennedy, Duncan, *La Enseñanza del Derecho como Forma de Acción Política*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012, p. 44.

³³ Simpson, Gerry, *Op. Cit.*, p. 92.

reensamblar las posiciones argumentales que se encuentran en todo el sistema internacional, haciendo lugar a las preferencias sobre el tópico del/la estudiante.

- **Tareas de investigación y preparación de simulacros (juegos de roles o "Moot Court"):** estas actividades permiten acercar la práctica a los/as alumnos/as y hacerlos pensar el Derecho Internacional como un proceso de negociación, concesiones y diferimiento, pudiendo adoptar posiciones más conservadoras u otras más "radicales" según el papel que deban adoptar. Además de los propósitos ya mencionados, los/as estudiantes mejoran sus habilidades creativas de estudio de la doctrina y jurisprudencia, así como también su comprensión de las realidades y contextos, sin dejar de lado los notables beneficios en sus capacidades orales, lingüísticas y de redacción.³⁴ A su vez, la colaboración entre los estudiantes resulta sumamente complaciente en la educación legal internacional clínica. Esta búsqueda del *modus operandi* de las interacciones en las relaciones internacionales conduce a los/as estudiantes a pensar como ciudadanos/as críticos/as y éticamente conscientes, lo que será más o menos exitoso dependiendo del compromiso del/la alumno/a con las consignas indicadas, entre otros factores, como la creatividad de los/as docentes.
- **Analizar la acción-reacción haciendo hincapié en la sensación de los alumnos con las actividades desarrolladas:** en este sentido, se debe ser sumamente cuidadoso/a en no perder de vista que el proceso de aprendizaje de cada estudiante es independiente, y lo que para unos/as puede ser sumamente gratificante, puede llevar a otros/as a un espacio de incomodidad. El docente debe poder manejar esta situación sin convertir la frustración en personal.
- **El desarrollo tecnológico marcó la necesidad de explotar la creatividad para la enseñanza y a su vez dio lugar al surgimiento de nuevas maneras de transmitir conocimiento generando nuevos diseños comunicativos:** ante el nuevo contexto mundial de pandemia, nos hemos visto forzadas/os, intempestivamente, a adaptarnos a la virtualidad para dar continuidad al ciclo lectivo, lo que permitió la implementación de otras modalidades como el aprendizaje inverso o "*flipped learning*".³⁵ El *flipped classroom* es la alternativa donde se asigna a los estudiantes textos o material variado (casos, videos, consignas de consulta, etc.) para revisar por fuera del momento en donde se produce el contacto virtual docente-estudiante. Por su parte, el *flipper learning* es aquel entorno de relación entre docentes y estudiantes en el que se cambian los roles tradicionales y se invierte el protagonismo, de manera similar a lo que sucede en la Bauhaus con la pretensión de ser una escuela democrática fundada en el principio de colaboración entre maestros/as y alumnos/as, con una disciplina activa-receptiva de enseñanza. De esta

³⁴ Para ampliar los beneficios del juego de roles en Derecho Internacional: Stark, Barbara, "What We Talk When We Talk About War", en *Stanford Journal of International Law*, Vol. 32, 1996, p. 102; o, Brown, Craig, "The Jessup Mooting Competition as a Vehicle for Teaching Public International Law", en: *Canadian Yearbook of International Law*, Vol. 16, 1987, p. 332.

³⁵ Prieto Martín, Alfredo, *Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*, Madrid: Narcea, 2017.

manera, en el *flipper learning* se reemplazarían las explicaciones teóricas (también llamadas “clases magistrales”) de los docentes del Derecho Internacional por actividades de evaluación formativa que el/la profesor/a a cargo realiza para promover la producción de conocimientos y la interacción personal entre los/as estudiantes.³⁶

Sin lugar a dudas, uno de los desafíos que conlleva esta alternativa puede traducirse en la adaptabilidad del/la docente a nuevos ámbitos y acciones propias del *flipper learning*, donde no solo debe tener un nuevo sesgo motivador (para incentivar a los/as alumnos/as que suelen estar más acostumbrados/as a un rol pasivo de aprendizaje), sino también dejar de lado el estilo de formación que le fue inculcado por varios años en las aulas de derecho para convertirse nuevamente en “estudiante” y abrir la puerta de la enseñanza colaborativa.

Siendo el último de los desafíos señalados uno de los más trascendentes de superar para lograr una disciplina activa-receptiva de enseñanza del Derecho Internacional, también posee la ventaja de que los caracteres propios de este ámbito del derecho *necesariamente* conducen a que el docente se comprometa con la formación práctica, y más con los interrogantes que con las respuestas universales. Aquel o aquella profesional del Derecho Internacional que solo desee descansar en la formación o enseñanza teórica, desconoce las particularidades mismas que hacen al desarrollo y construcción de esta esfera de saber, tal como fue desarrollado en los puntos del presente trabajo.

El *flipped learning* también va en consonancia con las bases de la Bauhaus en cuanto su gamificación tiene por objeto el aporte de motivos intrínsecos de los/as estudiantes a través de la autorrealización y el desarrollo personal. En consecuencia, el docente desempeña un rol de “orientador” en nuevas tareas y puede realizar un *feedback* sobre aquellos aspectos específicos en torno a una determinada actividad o las vías de solución que se podrán haber empleado, es a través del *feedforward* que el/la docente ampliará su papel, obteniendo una retroalimentación de la actividad y que lo llevará a modificar, de ser necesario, el desarrollo o consigna de la próxima tarea, aprendiendo de aquello que no funcionó o no estuvo tan claro, y buscando nuevas herramientas de motivación e incentivo. Incluso este sistema pretende implementar un sistema de proximidad social al docente, o un sistema personalizado de respuesta individualizado del/la alumno/a que motive la práctica reflexiva dentro de los elementos que el Derecho Internacional permite.

³⁶ *Ibidem.*

V. Conclusiones

A través del desarrollo del presente artículo quisimos presentar cómo las bases de la Bauhaus –escuela con un estilo que puede parecer muy distante al utilizado tradicionalmente en los albores de la enseñanza del derecho– podían conjugarse con el abordaje pedagógico del Derecho Internacional Público.

Consideramos que quedó demostrado que los principios que guiaban los preceptos de la Bauhaus se pueden conjugar de manera dinámica con la educación del DIP, sostenido principalmente sobre los caracteres distintivos de este ordenamiento que, a diferencia de otros ámbitos del derecho, posee aspectos que abren la oportunidad para la implementación de nuevas perspectivas pedagógicas. De esta manera y sobre la premisa de la igualdad entre los/as estudiantes, es posible desarrollar metodologías de transmisión de conocimiento en el Derecho Internacional que propicien la colaboración y el intercambio mutuo entre maestros/as y alumno/as, junto con la participación crítica y exploratoria, y la diversidad de experiencias como los juegos de roles o *Moot Court*, entre otras posibilidades.

El estado actual del Derecho Internacional también permite que el/la estudiante utilice al DIP como una herramienta para la construcción de un nuevo orden internacional, asumiéndose como actor y no como mero espectador. Incluso, la adopción de estos modos es viable en situaciones de emergencia sanitaria como las que estamos atravesando, a través de alternativas como el aprendizaje inverso que se pueden canalizar por medios virtuales.

También consideramos que quedó en evidencia que el papel del/la docente de Derecho Internacional es central en estas metodologías y en el desarrollo progresivo de este ordenamiento. Somos conscientes de que muchas de las posibilidades que plasmamos obligan a una propia deconstrucción y que es un camino por transitar. No es fácil incorporar nuevas formas de transmisión del conocimiento cuando la formación de quien debe enseñar estuvo basada casi en su totalidad en métodos formalistas y cuando incluso ciertas cuestiones mismas del DIP permanecen encadenadas a la vieja enseñanza y son reacias a salir del excesivo positivismo. Por eso creemos necesario releer estas propuestas cada cierto periodo de tiempo, para recordar(nos) que los educadores del Derecho Internacional podemos asumir una política tendiente a la modernización del DIP y convertirla en un efectivo recurso pedagógico.

Antes de finalizar, nos permitimos hacer una aclaración. Si bien en el presente artículo se intentó ofrecer un abordaje novedoso entre DIP y la escuela de la Bauhaus, hay una diferencia que debemos marcar. Mientras que la escuela de la Bauhaus pretendía ser apolítica (lo que le valió varios detractores), quedó claro en el desarrollo que el Derecho Internacional no puede serlo desde el momento en que coexisten en este ordenamiento la pretensión de justicia y fraternidad

entre naciones, junto con la legitimación discursiva de las acciones realizadas por parte de los Estados. Como vimos, el avance mismo del DIP está impregnado de intereses políticos y consideraciones extrajurídicas. Pretender un Derecho Internacional carente de estos aspectos nos conduciría a un abordaje erróneo, y caeríamos nuevamente en la rueda sin fin de la búsqueda de un DIP impoluto, formalista y teórico, pero inútil e insuficiente para la vida del ordenamiento jurídico internacional.

No fue nuestra intención ser prescriptivas, sino poder ofrecer alternativas sobre cómo enseñar –o no– Derecho Internacional, basado en gran parte en las metodologías utilizadas en nuestra experiencia como docentes de DIP e intercambios con otros/as educadores/as. No pretendíamos tampoco brindar modos estáticos de transmisión del conocimiento; por el contrario, quisimos resaltar el carácter dinámico del DIP y trasladar a los/as lectores/as nuestras inquietudes sobre los beneficios que conlleva replantearnos las bases de nuestra enseñanza, así como también advertir sobre las limitaciones en que se puede incurrir con un entendimiento sesgado al abordaje legalista/teórico.

Al fin y al cabo, intentamos poder hacer nuestro pequeño aporte a la transmisión de conocimiento en este ámbito que tanto nos apasiona.

Por último, quisiéramos resaltar que las modalidades propuestas no descartan su aplicación a otras ramas jurídicas. Es de destacar, que el rol docente activo en la enseñanza permite que pueda reinventarse la transmisión de conocimiento de manera constante, desde cualquier óptica, con cualquier herramienta y siempre que el/la docente se permite pensar creativamente un nuevo diseño comunicativo en el ámbito de su materia. Nuestras propuestas son una invitación a repensar las modalidades de enseñanza (como nos ha pasado en la práctica), de manera crítica, en cualquier ámbito de las Ciencias Jurídicas, con miras a obtener mejores resultados para todas las partes que comprometen los vínculos y las relaciones académicas.

VI. Referencias

Libros y artículos de publicaciones seriadas:

- Aguirre, Gonzalo S., "La escuela Bauhaus. De la formación histórica a la información permanente", en *Cartografías do Sensível, Estética e subjetivação na contemporaneidade*. Commission of the European Communities: "Espacio Europeo de Educación Superior: Declaración de Bologna", 1999.
- Argan, Giulio Carlo, *Walter Gropius y la Bauhaus*, Abada Editores, 2006.
- Brown, Craig, "The Jessup Mooting Competition as a Vehicle for Teaching Public International Law", en *Canadian Yearbook of International Law*, Vol. 16, 1987.

Buis, Emiliano J. "El Derecho Internacional Público: Concepto, Características y Evolución Histórica", en González Napolitano, Silvina (Coord.) *Lecciones de Derecho Internacional Público*, Errepar, 2015.

Falk, Richard A., "New Approaches to the Study of International Law", en *AJIL*, vol. 61, 1967, pp. 479-480.

Gutiérrez Posse, Hortensia D.T, "Enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional Público. ¿Peculiaridades?", en *Academia. Revista de enseñanza sobre el Derecho*, Año 8, Número 16, 2010, ISSN 1667-4154. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/ensenanza-y-aprendizaje-del-derecho-internacional.pdf [consultado el 9 de julio de 2020].

Kennedy, David, "International Legal Education", en *Harvard International Law Journal*, Vol. 26, 1985, p. 362.

Kennedy, Duncan, *La Enseñanza del Derecho como Forma de Acción Política*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

Koskenniemi, Martti, "International Law in a Post-Realist Era", en *Australian Yearbook of International Law*, Vol. 16, 1995.

Lauterpacht, Hersch, *The Function of Law in the International Community*, Oxford University Press, Oxford, 1938.

Ortiz Valdez, Laura, "Internet y la enseñanza del Derecho Internacional Público", en Cienfuegos, David y Macías, María (Coord.) *Estudios en Homenaje a Marcía Muñoz de Alba Medrano. La Enseñanza del Derecho*, Biblioteca Jurídica Virtual, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2406/23.pdf> [consultado el 11 de julio de 2020].

Prieto Martín, Alfredo, *Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*, Madrid: Narcea, 2017.

Simpson, Gerry, "On the Magic Mountain: Teaching Public International Law", en *European Journal of International Law*, vol. 10, 1999, p. 82.

Stark, Barbara, "What We Talk When We Talk About War", en *Stanford Journal of International Law*, Vol. 32, 1996.

Informes y documentos oficiales de organizaciones internacionales y sus órganos:

Informe del Grupo de Estudio de la Comisión de Derecho Internacional sobre la Fragmentación del Derecho Internacional: Dificultades derivadas de la diversificación y expansión del Derecho Internacional. Comisión de Derecho Internacional de las Naciones Unidas, Cap. XII, 2006.

La incorporación de ética profesional como contenido transversal de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA



Por Gonzalo J. Vázquez

Abogado. Profesor Adjunto (int.) del Departamento de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho (UBA). Doctorant Université Paris X (Paris Nanterre) École doctorale de Droit et Science Politique (EDDSP) Centre de Théorie et Analyse du Droit (CTAD)-UMR 7074 Équipe ThéorHis.

Resumen

La enseñanza de ética profesional en la carrera de Abogacía debería ser un hecho no controvertido si se acepta la relevancia social que implica el ejercicio de esta profesión. Sin embargo, si se toma como ejemplo el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, puede advertirse que la materia ética profesional no se encuentra entre sus cursos obligatorios. Tal omisión parece injustificada si se tiene en cuenta que la reflexión acerca de la ética profesional en la etapa de formación de los/as profesionales del derecho puede traer importantes beneficios en sus futuras prácticas, lo cual impacta directamente en la sociedad que depende de ellos/as, entre otras cosas, para solucionar sus conflictos. Aceptar la importancia de incorporar un curso obligatorio de ética profesional en la curricula de la carrera de abogacía sería un paso importante pero no definitivo. El verdadero desafío sería plantear la necesidad de su incorporación como contenido transversal con el objetivo adicional de generar un cambio en el actual modelo eminentemente medieval de universidad que presenta la Facultad de Derecho de la UBA y orientarlo hacia un modelo humboldtiano.

Palabras clave: ética profesional; contenido transversal; Facultad de Derecho UBA; modelos universitarios.

Abstract

Professional ethics as an LLB subject should be taught indisputably if the social relevance that the practice of this profession implies is accepted. However, if we take the University of Buenos Aires Law School as an example, the subject professional ethics is not compulsory within the LLB's curricula. Such omission seems unjustified if we take into account that teaching professional ethics to law students during the LLB can bring important benefits in their future practices as legal professionals, which directly impacts the society that depends on them, among other things, to solve their conflicts. Incorporating this subject as compulsory would mean a significant step forward although not enough. The true challenge would be to incorporate professional ethics as a cross-subject discipline with the additional purpose of orientating the current eminently medieval model of the University of Buenos Aires Law School towards a Humboldtian model.

Keywords: professional ethics; cross-subject discipline; University of Buenos Aires Law School; models of university.

La incorporación de ética profesional como contenido transversal de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA

Por Gonzalo J. Vázquez

Comenzaré planteando cuál es a mi entender tal modelo de Universidad. Considero que la Facultad de Derecho de la UBA presenta un modelo ecléctico. Por un lado, se conserva una fuerte tradición universitaria medieval en lo que respecta a la importancia de la palabra escrita –códigos, leyes, manuales, etc.– y al método memorización-repetición de esa palabra escrita. Por otro lado, el eclecticismo al que aludí anteriormente se advierte en los rasgos de un estilo saber investigador –en términos de Marcela Mollis– característico del modelo planteado por von Humboldt al menos en lo relativo a la libertad de los/as profesores/as de articular los programas de sus materias (*Lehrfreiheit*) –aun con la limitación que implica el respeto a los contenidos mínimos fijados por los diferentes departamentos dentro de la facultad– y con la libertad de los/as alumnos/as de elegir la cátedra (*Lernfreiheit*). Sin embargo, la Facultad de Derecho de la UBA también presenta una impronta del *saber profesional*, de acuerdo con la terminología de Marcela Mollis.

Ahora bien, en el contexto de un modelo humboldtiano, que entiendo debería tomarse como esquema para una Facultad de Derecho, surge la noción de *Bildung* que, más allá de las dificultades de traducción y de las múltiples referencias que giran en torno a tal concepto, alude no solamente a la formación profesional sino también al desarrollo moral, entre otros aspectos. De hecho, se considera que la formación crítica, moral y cultural anteceden a la profesional.

Con base en lo expresado en los párrafos que anteceden puede advertirse que la formación de los/as abogados/as excede la mera referencia a las leyes –en sentido amplio– y a los manuales y tratados. El rol que desempeña el/la abogado/a en la sociedad, ya sea en alguno de los órganos del Estado o ejerciendo la profesión liberal, requiere de una previa formación ética que, entre otros aspectos, permita tomar dimensión de la relevancia de la función que deben cumplir. Aunque por momentos nos olvidamos, cabe reparar en que un/a abogado/a puede lograr que una persona no pierda su libertad o su patrimonio –por mencionar algunos casos–, pero también puede acontecer que su cliente termine en prisión o con una afectación a sus bienes. Y no me estoy refiriendo aquí a la mala praxis, sino al desenvolvimiento normal de un proceso judicial. Resulta menester reparar en la importancia de los asuntos que los/as abogados/as deben manejar y en

sus consecuencias. Como consecuencia de una mala decisión o un error, una persona puede encontrarse privada de su libertad. Uno podría preguntarse por qué se exige tanta formación a quien estudia medicina y no a quien estudia derecho. En definitiva, en ambos casos se trata de profesionales que tienen en sus manos situaciones que involucran algunos de los valores fundamentales para las personas –o al menos en términos generales–, a saber: la vida, la libertad y el patrimonio, entre otros. De hecho, en la currícula de la Facultad de Medicina de la UBA se cuenta con dos cursos de bioética, además del conocido juramento hipocrático que remite al nexo entre el saber médico y la humanidad (respeto, abstención de atentar contra ella, etcétera).

Por lo tanto, ¿qué sucede con la formación de los/as abogados/as respecto de quienes parece que se puede prescindir de materias que aborden temáticas relacionadas con la ética profesional? Un relevante jurista y profesor de la Facultad de Derecho de la UBA, entre otras Universidades, Martín Böhmer, es uno de los principales referentes en esta materia y quien se encarga de dictar un curso optativo –según entiendo el único curso dentro de todas las materias obligatorias y optativas en todos los planes de estudio– de ética profesional.

Según Böhmer, además del relevante rol social que mencioné anteriormente, los/as abogados/as en democracia deliberativa deben *"...ser los igualadores retóricos de sus conciudadanos asegurándose que los conflictos sociales sean resueltos recurriendo al mejor argumento que su comunidad ha sido capaz de producir"*.¹ En esta inteligencia, y luego de efectuar un diagnóstico del desgastado sistema institucional de la administración de justicia, considera que el principal problema es la formación de los actores jurídicos –alumnos/as, profesores/as, jueces/juezas y abogados/as–. Al respecto, Böhmer señala: *"En nuestras universidades los alumnos aprenden la ley que los abogados acercan y presentan según la conveniencia de sus clientes a los jueces, que simplemente deben aplicar y subsumir los hechos presentados a las normas aplicables al caso. Sin embargo, las prácticas que desempeñan estos actores lejos se encuentran de aquella idea estática. Por el contrario, dichas prácticas facilitan y, en determinados casos, obligan a una constante y no siempre deseable interrelación de roles y funciones entre los diferentes actores"*.²

Y luego, al referirse críticamente a cómo la tradición formalista del derecho afecta a los operadores jurídicos expresa: *"Si solo deben subsumir hechos en normas que describen con claridad todo lo que deben saber para resolver el caso, una enseñanza basada en la memoria y en la repetición, sin que se les enseñe a tener una actitud valorativa de la norma, será la que se corresponderá con este modelo. Deberán conocer las normas y presentarlas ante un juez que las aplicará en forma automática. Es por ello que no debería asombrar que la formación jurídica que reciben los actores*

¹ Böhmer, M. *Igualadores retóricos: las profesiones del derecho y la reforma de la justicia en la Argentina*, pág. 4.

² *Op. cit.* p. 6.

principales en el proceso de administración de justicia sea una educación caracterizada por la memorización de textos".³

De tal modo, puede advertirse la crítica al modelo de formación de corte formalista –apegado al texto, memorístico y repetitivo– y la relevancia del rol de los actores jurídicos en la sociedad que requiere de una formación más profunda y que necesariamente debe involucrar la reflexión ética.

En esta inteligencia, resulta paradójica la falta de un curso obligatorio de ética profesional dentro de la currícula de materias de la carrera de Abogacía cuando el Colegio Público de Abogados de la Capital Federal cuenta con un Código de Ética, cuando existe la Ley 5177 que regula el ejercicio de la profesión en el territorio de la Provincia de Buenos Aires y cuando hay instrumentos como el Código Iberoamericano de Ética Judicial y los Principios de Bangalore sobre Conducta Judicial, por mencionar solo algunos casos. A su vez, no debe soslayarse que en cada Colegio Público de Abogados como en cada Consejo de la Magistratura, existen órganos encargados de controlar y juzgar la conducta e inconducta de los/as abogados/as y de los/as magistrados/as, Comisión o Tribunal de Disciplina, Jury, etcétera. Por lo tanto, puede observarse que no se trata de una mera sugerencia, sino que existe toda una estructura, al menos formal, que implica la exigencia de ciertos comportamientos basados en determinados valores que resultan fundamentales para el ejercicio de la abogacía.

A modo ilustrativo puede mencionarse que entre los deberes fundamentales del abogado para con su cliente –Capítulo 6, art. 19 del Código de Ética CPACF– se encuentra *"a) Decir la verdad a su cliente, no crearle falsas expectativas, ni magnificar las dificultades, o garantizarle el buen resultado de su gestión profesional y atender los intereses confiados con celo, saber y dedicación"*. Si bien desde un punto de vista puramente deontológico podríamos obtener un gran consenso con respecto a la idea de que está mal mentir –para simplificar el debate ético subyacente–, lo cierto es que la práctica de la abogacía pareciera sugerir que aquel deber de decir la verdad no es frecuentemente acatado. Alcanza con preguntar a colegas, amigos, familiares, si es que no se ha tenido una experiencia personal, para verificar que algún/a abogado/a aseguró poder ganar el juicio en la primera entrevista con su cliente o magnificó el litigio con el objeto de justificar un incremento de sus honorarios. También existen deberes relativos a la conducta respecto de sus colegas, principalmente basados en valores de dignidad y ecuanimidad.

Tal como lo adelanté, el ejemplo mencionado precedentemente es solo uno de los tantos deberes exigidos en el ejercicio profesional de la abogacía y en lo que respecta al Colegio Público de Abogados de la Capital Federal. Podría repararse también en las exigencias dirigidas a los/as

³ *Op. cit.* p. 7.

magistrados/as, pero ello extendería notablemente este trabajo a la vez que nos sumiría en una profunda depresión, incluso enojo, si lo cotejamos con la práctica.

Ahora bien, si volvemos al deber de no mentir, corresponde destacar que aquel no es una mera exigencia formal, sino que se dirige principalmente a producir determinados efectos prácticos. Contrariamente al ideal de una práctica de la abogacía en un contexto de democracia deliberativa donde el pleito debería ser resuelto en favor del mejor argumento, nos encontramos ante una práctica rota que refleja una lógica “utilitarista” –con las debidas disculpas a Bentham y a Stuart Mill por la precariedad en la utilización de tal concepto para describir esta práctica– en la que el fin de “ganar” el juicio justifica cualquier medio. En este marco, la mentira se exhibe como una herramienta fundamental para “atrapar” al cliente y para “vencer” a la otra parte a la vez que se intenta engañar al Tribunal.

Me ha tocado compartir el dictado de aquel curso optativo de ética profesional de la Facultad de Derecho de la UBA al que hice referencia anteriormente y resulta muy llamativo la cantidad de veces que a las preguntas ¿se puede mentir para ganar un juicio?, ¿ocultarían prueba a la otra parte con ese fin?, la gran mayoría de los/as alumnos/as suele responder afirmativamente. Tal acontecimiento, con el que suele inaugurarse este curso, justifica por sí solo la necesidad de su dictado. Claramente esta práctica profesional, cuya relevancia social ya se ha expresado, no puede llevarse a cabo sin su sujeción a determinados valores que, a su vez, responden a un particular sistema de gobierno. Tan desvirtuada se encuentra la práctica de la abogacía que también suele escucharse a profesores/as o colegas afirmar que la garantía según la cual nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo –art. 18 CN– implica el derecho a poder mentir.

Insisto. Acabo de mencionar solamente un ejemplo. Si leemos las normas relativas a las conductas éticas de abogados/as y magistrados/as vamos a encontrar muchos deberes y muchas sorpresas si ponemos atención a lo que efectivamente acontece. Sin embargo, elegí ese ejemplo porque ilustra acabadamente mi punto. La falta de formación en materia de ética profesional atenta directamente contra una práctica acorde a las exigencias sociales. Desde ya que el dictado de una materia en la facultad no tiene la capacidad de asegurar que todos/as los/as abogados/as desempeñen su función cumpliendo con los deberes que les son exigidos. No obstante, la temprana reflexión con relación a estos temas –y la posterior debida actuación de los órganos de control (Colegio de Abogados y Consejo de la Magistratura)– puede ser fundamental en la consolidación de una práctica de esta profesión que tiene en sus manos ni más ni menos que la solución de conflictos entre individuos y entre individuos y el Estado, y la coordinación y cooperación social, al menos desde la óptica de juristas como Nino. Por lo tanto, si deseamos que una controversia se resuelva por medio del mejor argumento, no debe permitirse la posibilidad de

que la mentira forme parte del proceso. Este solo detalle tiene la potencia de destruir hasta los cimientos de toda la estructura del sistema de administración de justicia. Recordemos que, tal como sostiene Böhmer, los/as abogados/as en democracia son “igualadores retóricos”, justamente, porque buscan equilibrar cualquier tipo de desigualdad económica, social, cultural, etc. y permitir que nada de ello influya más en una decisión de justicia que el mejor argumento que pueda aportarse, ya sea para resolver en juicio o conciliar previamente.

Con lo expuesto hasta este punto –aunque bastante más podría decirse– creo haber justificado la necesidad de la incorporación de una materia obligatoria de ética profesional en la formación de los/as abogados, al menos en la Facultad de Derecho de la UBA que carece de tal materia. Para finalizar, quisiera dedicar algunas líneas para reflexionar acerca de si es suficiente la incorporación de una materia obligatoria o si debiera considerarse como un contenido transversal a lo largo de toda la carrera.

En este sentido, teniendo en cuenta la situación actual en la Facultad de Derecho de la UBA, en la que se cuenta con una materia optativa y bimestral de ética profesional dentro del Departamento de Filosofía del Derecho, considero que pensar en una materia obligatoria –y cuatrimestral debido a la extensión de los contenidos a desarrollar– es definitivamente un gran paso. Este escenario permitiría presentar un currículum universitario que cumpla con los cuatro campos propuestos por Alicia de Alba. Al respecto, en el estado actual se puede aceptar que los campos *epistemológico-teórico* y *científico-tecnológico* se encuentran abordados. No obstante, con la incorporación de la materia ética profesional se podría ampliar la currícula hasta cubrir los dos campos restantes, a saber, *“De incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales: la estructura del currículum debe contar con un espacio que recupere aspectos de las prácticas profesionales, principalmente las emergentes, pues esto supone estar atento a las posibles prácticas que desarrollará el estudiante cuando se reciba. Crítico-social: permite la comprensión del papel social de las profesiones y un análisis del fundamento social de las disciplinas que las mismas involucran. La finalidad de este campo es contribuir al desarrollo de sujetos sociales ‘capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en que viven’”*.⁴

Sin embargo, me animo a pensar que ello no es suficiente. Si pudiésemos contar con una materia obligatoria tendríamos que pensar en qué año tendría que dictarse, si requiere o no alguna correlatividad, entre otros interrogantes que suponen el armado de una currícula universitaria. Si se decidiera dictar la materia al comienzo de la carrera los/as estudiantes no tendrían el resto del conocimiento técnico y práctico respecto del cual la ética profesional tendría que ser su marco. Es

⁴ Kandel, V. “De viejas omisiones y lentas incorporaciones. El género en la formación docente”. En *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización* (1era edición, p. 152). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho. Secretaría de Investigación. Departamento de Publicaciones, 2020.

decir, podría correrse el riesgo de ir olvidándose los contenidos a lo largo de la carrera y sin posibilidad de reflexionar en torno a los mismos dentro de los distintos problemas que se susciten en los cursos más técnicos, Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Penal, etcétera. Eso es lo que sucede con materias como Teoría General del Derecho que, de acuerdo con la currícula, es una de las primeras materias que deben cursarse. Sin embargo, el nivel de abstracción que supone su dictado sin la posibilidad de relacionarlo con cuestiones teóricas y prácticas de asignaturas más concretas lleva en muchos casos a que, para el final de la carrera, los/as estudiantes solamente recuerden algunos nombres de juristas. Ahora bien, si se decidiera dictar la materia ética profesional al final de la carrera se puede correr el riesgo de haber alentado una formación profesional irreflexiva en torno a los aspectos relevantes de aquel curso y que su aprobación a esa altura no sea más que un obstáculo para obtener el diploma, pero sin la potencia de generar algún tipo de impacto en los/as estudiantes y en sus ya no tan lejanas actividades profesionales.

Por lo tanto, considero que una materia como ética profesional tendría que ser un contenido transversal. En este sentido, Victoria Kandel, si bien refiriéndose a la inclusión de temas de género, sostiene: "*Hay ciertos contenidos, saberes, actitudes y competencias en la formación para la vida ciudadana que no pueden ser abordados de manera individual y exclusiva por una asignatura en particular, en ellos reposa la transversalidad*".⁵

En definitiva, la incorporación de ética profesional como contenido transversal de la formación de los/as estudiantes de la carrera de Abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA resulta completamente necesaria dentro de un modelo de Universidad que, tal como expresé, no debería apuntar a la sola formación técnica sino también al profesional en tanto ser humano, ser cultural, ser social. Asimismo, tal exigencia surge de la particular función social que los/as abogadas deben cumplir y que se encuentra regulada por cierta normativa –Código de Ética CPACF, por ejemplo– y controlada por determinados órganos –Tribunal de Disciplina, por ejemplo–. De tal modo, si bien sostuve que pasar de una materia optativa bimestral a una obligatoria cuatrimestral sería un gran avance, la conclusión es que dada la importancia y complejidad del dictado de una materia de ética profesional resulta más adecuado considerarla como un contenido transversal que permita reflexionar acerca de los distintos problemas y dilemas a los que podrán estar enfrentados los/as futuros/as abogadas/as y que los prepare para enfrentar aquellas situaciones a la altura de las exigencias que la profesión que han elegido y la sociedad les demanda. Además, la debida formación de los profesionales del derecho es la mejor medida para comenzar a reconstruir, finalmente, una práctica deteriorada.

⁵ *Op. cit.* p.151.

Referencias

- Böhmer, M. *Igualadores retóricos: las profesiones del derecho y la reforma de la justicia en la Argentina*. s.f. Disponible en: https://www.palermo.edu/derecho/pdf/Bibliografia-clinicas-juridicas/igualadores_retoricos_las_profesiones_del_derecho_y_la_reforma_de_la_justicia_en_la_argentina.pdf
- Kandel, V. "De viejas omisiones y lentas incorporaciones. El género en la formación docente". En *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización* (1era edición). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Investigación, Departamento de Publicaciones, 2020.

Aptitud profesional, interés ciudadano y el lugar de la academia. Una reflexión acerca de la educación universitaria y la habilitación profesional



Por Marcos Aldazabal

Abogado por la Universidad de Buenos Aires y LLM por la London School of Economics and Political Sciences (LSE). Ejerce la profesión de abogado y es profesor de Criminología en la Universidad de Buenos Aires, en la cátedra a cargo de la doctora Mary Beloff.

Resumen

Actualmente, las universidades argentinas tienen la facultad de dictar títulos habilitantes para el ejercicio del derecho. Esta regulación difiere de la adoptada en otros países, donde la práctica de la abogacía está supeditada a una aprobación posterior a la carrera de grado, consistente, habitualmente, en exámenes y entrenamientos. Este trabajo compara ambas alternativas y concluye que, dadas las implicancias sociales de la profesión legal, sería conveniente supeditar su habilitación a controles ulteriores al título universitario también en nuestro país. La construcción del argumento atraviesa seis secciones. Para empezar, se da cuenta de la normativa existente en el extranjero. Segundo, se explora el estado actual de la carrera de Derecho, a partir del caso de la Universidad de Buenos Aires, y se resalta su escasa formación práctica. En tercer lugar, se descarta que la autonomía universitaria constituya un motivo válido para impedir la existencia de exámenes extrauniversitarios de acceso al ejercicio profesional. Luego, se explican los beneficios que supondría regular la habilitación profesional. A continuación, se rechazan dos objeciones a esta posibilidad, vinculadas a sus costos económicos y a su utilidad. Finalmente, se sugieren modos en los que la habilitación profesional podría ser regulada en nuestro país.

Palabras clave: universidad, abogacía, habilitación profesional, regulación comparada.

Abstract

Currently, Argentine universities have the faculty to issue degrees enabling the practice of law. This regulation differs from that adopted in other countries, where the practice of law is subject to post-graduate approval, usually consisting of exams and training. This paper compares both alternatives and concludes that, given the social implications of the legal profession, it would be appropriate, also in our country, to make its qualification subject to further controls than the university degree. The argument is developed in six sections. To begin with, an account of the existing regulations abroad is given. Secondly, the current state of the law career is explored, starting with the case of the University of Buenos Aires; its scarce practical training is highlighted. Thirdly, university autonomy is ruled out as a valid reason to prevent the existence of post university exams that enable access to practice law. Then, the benefits of regulating professional qualification are explained. Two objections to this possibility, linked to its economic costs and its usefulness, are then rejected. Finally, ways in which professional qualification could be regulated in our country are suggested.

Keywords: university, practice of law, professional qualification, compared normative.

Aptitud profesional, interés ciudadano y el lugar de la academia. Una reflexión acerca de la educación universitaria y la habilitación profesional

Por Marcos Adalzabal

Introducción

El dictado de la Ley de Educación Superior, en 1995, aunque tangencialmente, trajo consigo un debate largamente dejado de lado en nuestro país: la facultad de las universidades para, además de otorgar grados académicos, emitir títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones que los requieran (Del Bello y Giménez, 2016). Finalmente, el artículo 29 f) de la Ley ratificó la práctica vigente en la Argentina desde la disolución de la Academia Teórico Práctica de Jurisprudencia (Ortiz)¹. Esto es: el título de grado equivale a la habilitación profesional, en la que no intervienen órganos ajenos a las universidades.² En este artículo, analizaré las implicancias de esta normativa, específicamente, en lo atinente al ejercicio profesional de la abogacía. Para ello compararé la regulación local con las adoptadas en otros países, especialmente la española, la estadounidense y la británica.

La carrera de Derecho tiene, sin duda, un alto impacto social. El correcto ejercicio de la abogacía, por su naturaleza, trasciende la esfera personal de los profesionales y atañe a toda la sociedad. El propio verbo *abogar* refiere a “hablar por otra persona o cosa”, lo que deja en claro, desde un principio, que la práctica de un letrado incide más directamente en individuos o bienes ajenos que en sí mismo. La excelencia profesional de los abogados y abogadas es indispensable para la ciudadanía en general: todos queremos que, si decidimos reclamar por nuestros derechos, la persona que hable por nosotros lo haga correctamente, que abogue por lo que consideramos que nos corresponde de la mejor manera.

¹ El año de publicación no surge del artículo citado, de ahí su omisión en la referencia.

² En la Capital Federal rige, en este sentido, lo prescrito por la Ley 23.187 que, en su artículo 2º, dispone que para el ejercicio de la abogacía se requiere el título habilitante emitido por la Facultad y la matriculación en el Colegio Público de Abogados.

Por estos motivos, en muchos países el ejercicio de la profesión de abogado requiere una habilitación profesional extrauniversitaria. Por citar algunos ejemplos, en Estados Unidos, una vez finalizada la carrera de grado, los aspirantes al ejercicio de la profesión deben rendir un examen de habilitación –*bar exam*– regulado a nivel estadual o federal, según la jurisdicción en la que se quiera practicar la abogacía. Este modelo se replica en muchos países del mundo. España, que históricamente contó con un sistema análogo al argentino, recientemente ha reformado sus exigencias y ha impuesto como obligatoria la realización de un máster de ejercicio profesional y un Examen de Acceso a la Abogacía (EACA), regulado a por el Ministerio de Justicia, como puerta de entrada al ejercicio de la abogacía. Especialmente particular e interesante es el caso del Reino Unido. Allí la profesión legal se divide en dos: *solicitors* –quienes lidian con los clientes– y *barristers* –quienes presentan los casos ante los tribunales–. Si bien en ambos casos se requieren ciertos cursos y exámenes de aptitudes profesionales –ajenos al ámbito universitario–, el punto central del sistema es que prioriza de modo terminante la práctica sobre la enseñanza académica para la habilitación profesional. Para el caso de los *solicitors*, es necesario un entrenamiento (*trainship*) de dos años para la concesión de la habilitación profesional (ver The Law Society, 2020), mientras que para los *barristers* se requiere un curso de un año, al que sigue un examen, y luego un pupillaje (*pupilage*) a cargo de un *barrister* que ejerce como mentor del aspirante (ver Bar Standards Board, 2020). Tanto el entrenamiento como el pupillaje consisten en una suerte de sombra constante del abogado ya habilitado, como modo de tener un acceso directo al ejercicio de la profesión. Luego del pupillaje, si los resultados han sido satisfactorios, el aspirante es aceptado en una cámara de abogados (*chambers*). Es significativo que para acceder a los entrenamientos y pupilajes no es necesario haber estudiado derecho. Cualquier graduado de otra disciplina puede realizar un curso de conversión de un año (GDL) y luego hacer carrera para ser *solicitor* o *barrister*. De este modo, queda claro que, a la hora de adquirir competencias como abogado, para los británicos, el aprendizaje profesional es muchísimo más importante que el académico.

Esto lleva, entonces, a preguntarse si en Argentina sería necesario, o conveniente, adoptar alguno de estos sistemas, con las necesarias adaptaciones locales. La cuestión nodal radica en evaluar la aptitud de la universidad para formar profesionales: si con la educación académica tal como se la articula actualmente es suficiente, parecería redundante e innecesario exigir una habilitación ulterior que, como veremos, implica tiempo y dinero; pero si la enseñanza universitaria no proveyera las aptitudes necesarias, dado el impacto social y personal de una carrera como Derecho, es evidente que una acreditación posterior sería imperante.

¿Es suficiente la educación universitaria para el ejercicio de la profesión?

Antes de embarcarse en el estudio de la situación actual de nuestro país, es importante hacer una breve reseña histórica, a fin de reparar en que, en sus orígenes, las facultades carecían de la potestad de emitir títulos habilitantes. Por el contrario, el ingreso a la profesión suponía un engorroso y difícil camino. Es que, durante los primeros años de existencia de la Universidad de Buenos Aires, el título de abogado era emitido por la Academia Teórico Práctica de Jurisprudencia, institución que la preexistía (Ortiz). De este modo, desde 1821 hasta 1872, fecha de disolución de la Academia, los estudios de abogado estaban diferenciados en dos niveles, el académico, que era otorgado por la facultad bajo el rótulo de “Doctor en Jurisprudencia” y el profesional, que habilitaba a litigar. Para obtener este último, el aspirante debía presentarse ante el Tribunal Superior de Justicia y solicitar su ingreso a la Academia Teórico Práctica, que dependía de dicho magisterio. La admisión dependía de un examen teórico. Luego, el estudiante debía atravesar estudios teóricos y prácticos, que incluían la tramitación de expedientes. Tras tres años de cursada, debían rendirse dos exámenes, uno teórico y uno práctico. En este último se presentaba una causa al aplicante, quien debía leerla, informar de qué trataba y dictar sentencia como si fuese el juez. Una vez que estos exámenes eran aprobados, el futuro abogado debía atravesar una última evaluación ante los diez ministros del Superior Tribunal de Justicia. Solo concluidos todos estos pasos, la persona podía matricularse y ejercer la profesión (Malaver, citado por Ortiz). En la actualidad, sin embargo, todo este proceso ha sido abandonado, y los títulos habilitantes son emitidos por las facultades. En lo que sigue, analizaré si existen razones para que esto sea así.

Un primer motivo por el que podría pensarse que un examen de habilitación profesional no es necesario en nuestro país es que la carrera de Derecho es mucho más extensa en Argentina que en países como Reino Unido (donde dura aproximadamente tres años) o España (donde dura cuatro años). De este modo, podría suponerse que un abogado argentino egresa mucho más preparado que uno inglés o español. Sin embargo, esta conclusión es engañosa. Para ello, vale tomar el caso de la Universidad de Buenos Aires en la que la carrera dura, aproximadamente, seis años. Sin embargo, la carga de cursada es de nueve horas semanales, mientras que, por ejemplo, en España, es de seis horas por día. Análogamente, la carga de estudio en países como Reino Unido, que tienen sistemas con poca cursada, es mucho mayor que en la Argentina. De este modo, la extensión de la carrera no permite inferir una mayor carga de instrucción que la de los graduados de estos países, que hiciera vacua la necesidad de rendir un examen profesional.

Descartado el punto anterior, otra razón contra la necesidad de un examen de habilitación podría radicar en afirmar que el plan de estudios actual ya existe una fuerte formación práctica, con lo que ese tipo de habilidades estarían cubiertas. No obstante, y con el foco, otra vez, en la

Universidad de Buenos Aires, esto está lejos de ser así. En la carrera no existe una división entre teóricos y prácticos en cada materia, por lo cual, más allá del enfoque de cada profesor, las clases son eminentemente teóricas. La única formación profesional es un práctico realizado al final de la carrera que dura dos cuatrimestres y que consta de una cursada de 6 horas semanales (ver Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía, 2004). Llamativamente, los prácticos no están siquiera coordinados por Profesores Titulares sino por Adjuntos, que a su vez delegan en Jefes de Trabajos Prácticos la coordinación de los alumnos. De este modo, al concluir la carrera, los graduados poseen una formación profesional de solo 256 horas, tras la cual están habilitados para representar a una persona ante un tribunal de cualquier fuero. Es notable que si se dividen las horas por lo que podría suponerse que dura una jornada laboral (ocho horas), alguien que tuvo un contacto con la práctica del derecho de 32 días laborales (256/8) está legalmente facultado a “hablar por otro” y defender sus derechos sin restricción alguna. En contraste con esto, aun en los países donde se exige un examen o práctica de habilitación profesional ajena a la universidad, los planes de estudio incluyen numerosas clases prácticas o la posibilidad de enrolarse en clínicas jurídicas durante la carrera. De este modo, este segundo argumento también queda descartado, al tiempo que es transparente que la educación práctica brindada en el grado no es suficiente para asumir las responsabilidades que implica el ejercicio profesional.

El argumento de la autonomía

Un tercer motivo que podría despertar resistencia por parte de la universidad frente a la instauración de la exigencia de una acreditación provincial o nacional sería una eventual afectación a la autonomía universitaria, bandera histórica de los claustros académicos desde la reforma de 1918 (para una detenida exploración del valor de la autonomía para los reformistas, ver Kandel, 2008). La autonomía universitaria ha sido, recurrentemente, un argumento de distintos entes académicos, especialmente de la UBA, para oponerse a todo tipo de injerencia exógena. Pero, si bien la autonomía universitaria es de trascendental importancia para la libertad de enseñanza, es necesario hurgar en su *ethos* antes de enarbolarla como estandarte frente a toda posibilidad de cambio. Es que la razón de ser de la autonomía es defender la libre circulación de ideas en el ámbito universitario y evitar que sea interferida por exigencias políticas que cercenen la difusión de ciertas posturas e impongan otras. De esta manera, la autonomía es heredera de la concepción decimonónica de *Bildung*, surgida en la Alemania de Von Humboldt y que ve en el libre desarrollo de ideas el corazón de la vida académica (ver Mollis, 1994). En este sentido, es claro que la libre circulación de ideas y la libertad académica poco tienen que ver con la práctica profesional. En relación con esto, un reciente estudio llevado a cabo en el Reino Unido mostró la poca vinculación

que tiene la formación en la carrera de grado con las habilidades necesarias para ejercer la abogacía, que provienen de la práctica (KIES, 2020). De este modo, la imposición de una habilitación profesional ajena a los claustros universitarios no afectaría la autonomía, ya que lo que se evalúa no es la calidad de la universidad, sino si el aplicante posee las aptitudes necesarias para ejercer una profesión cuyo correcto desempeño es de interés para toda la sociedad. Además, no puede soslayarse que el ejercicio de la profesión es solo una de las posibilidades que abre la carrera de Derecho –entre las que se encuentran, también, el ejercicio de la función pública, la carrera académica o la carrera política–. En suma, corroborar que una persona está dotada de las capacidades mínimas para representar los intereses de otro no sería una afectación a la autonomía sino un reaseguro social tendiente a evitar situaciones dañinas causadas por la incompetencia de graduados a los que no se los provee de los conocimientos necesarios para la práctica.

Por todo esto, la universidad argentina no provee una educación más profunda ni una formación práctica superior a las de los países que exigen una habilitación profesional extrauniversitaria para ejercer la profesión, y la naturaleza misma de la autonomía universitaria refleja una concepción de la educación no necesariamente concordante con la enseñanza de las aptitudes necesarias para la práctica profesional.

Lo positivo de la habilitación profesional

Como se señaló al inicio, el principal argumento en favor de la implementación de una instancia de acreditación profesional extrauniversitaria es que la abogacía es una práctica de alta incidencia social. La competencia de los abogados se traduce en la garantía de las personas de que si deben defender sus derechos ante la justicia estarán bien representados. Un error de un abogado en un proceso puede alterar la vida de su asistido de muchas maneras –desde destruir su patrimonio hasta no impedir una condena injusta o evitable–. Así, su excelencia puede equipararse a la de un médico: es necesario estar seguro de ella antes de ponerse en sus manos. Por lo tanto, el interés social en la aptitud profesional del letrado es patente y excede largamente al campo meramente académico. En una profesión cuyo correcto ejercicio atañe a todos los ciudadanos, el Estado no solo está facultado, sino que, podría sostenerse, está obligado a promover y controlar la correcta formación y las aptitudes de quienes buscan ejercerla.

Adicionalmente, un examen de habilitación profesional podría ayudar a paliar los problemas derivados de lo que es, sin lugar a dudas, una sobrepoblación de abogados. En Buenos Aires hay 60.000 abogados matriculados, 3.000 estudiantes se gradúan de la UBA cada año y, a 2001, el porcentaje de abogados por habitante en la Ciudad de Buenos Aires es de uno cada 69 habitantes

(ver La Nación, 2001). Un primer problema generado por esta situación es que ante un ejército de abogados que, como vimos, recibieron una formación universitaria que no provee herramientas prácticas, el potencial cliente cuenta con una especial dificultad para hacerse una idea de la capacidad o no de la persona a la que contrata. El requisito de una habilitación profesional le proporcionaría a quien contrata un abogado un reaseguro ulterior, ya que las capacidades de su letrado habrían sido evaluadas por el Estado. Paralelamente, la exigencia de una habilitación profesional demandante podría servir como disuasor indirecto (lo que se conoce como *nudge*, ver Thaler y Sunstein, 2008) para personas que elijan estudiar la carrera por el mero hecho de otorgar un título habilitante a su conclusión que les permita ganar dinero. Esto, vale decir, no es más que una ilusión carente de sustento empírico, ya que la capacidad de absorción del mercado laboral es mucho menor que la oferta de abogados. Entonces, la acreditación profesional podría servir una doble función social tangencial al garantizar la calidad de los profesionales: asegurar a los ciudadanos que quienes los representarán son aptos para hacerlo y disuadir a personas que opten por estudiar derecho por considerarla una opción lucrativa, cuando no solo no lo es sino que el mercado está largamente sobreexplotado.

Por último, pero no menos importante, la exigente función social cumplida por los abogados tiene su contracara en sus propias vivencias, ya que el tránsito desde la posición de estudiante a la de profesional del derecho puede constituir una especie de salto al vacío que compromete incluso aspectos identitarios (tal como se ha analizado para otras profesiones de fuerte carga social, como el profesorado, ver Pozo y Monereo, 2011). Superar una prueba de acreditación profesional regulada a nivel estatal supondría, para los aspirantes a ejercer la abogacía, una muestra de que están a la altura de las exigencias que se consideran necesarias para practicar la profesión.

Dos problemas reales

Hasta aquí, hemos visto que la educación universitaria actual no provee una formación práctica adecuada y que, aun si lo hiciese, una instancia de habilitación profesional ajena al campo académico cumpliría una función indispensable –garantizar la calidad de los abogados– y otras tangenciales –otorgar seguridad a los clientes, a los propios letrados y reducir el exceso de abogados en nuestro país–. No obstante, resta evaluar dos puntos que, desde mi perspectiva, son centrales a la hora de evaluar esta posibilidad. Uno son los altos costos, en términos de tiempo y dinero, que implica, para los aspirantes, someterse a un examen o práctica de habilitación una vez terminada la carrera. Esto ha sido altamente cuestionado en Estados Unidos, donde el examen a rendir tiene un alto costo económico, requiere una preparación intensa y luego se deben esperar los resultados por varios meses. En el caso de Reino Unido esto es especialmente pronunciado. Si

bien los entrenamientos y pupilajes son remunerados, no sucede lo mismo con los cursos previos, que requieren el pago de una cuota elevada y, dado que son de dedicación completa, se deben afrontar los gastos de la vida cotidiana sin un ingreso laboral. El máster obligatorio en España es víctima de las mismas debilidades: implica un costo adicional en la educación, que reduce las posibilidades de los más desventajados.

La segunda objeción fuerte contra la necesidad de una habilitación profesional es la relativa a si esta, efectivamente, cumple una función valiosa o es un escollo sin sentido. Respecto a esto, en los Estados Unidos cada vez se cuestiona con más dureza el *bar exam*, al que se señala como una evaluación de conocimientos rituales y arcaicos, una prueba en la que cuenta más la memoria que las aptitudes reales y que no indica para nada la capacidad académica de los aspirantes (Mendenhall, 2015; Leef, 2015). Este no es un problema menor, ya que si la forma de superarlo es a través de la obligatoriedad de prácticas activas, los costos se disparan. El sistema británico, que garantiza un muy elevado estándar de calidad a través de una gran selectividad, es mucho más oneroso para los futuros *barristers*, que deben afrontar largos cursos y exámenes pagos antes de ser seleccionados para sus pupilajes.

Pensar salidas

Podemos resumir lo dicho hasta aquí de la siguiente forma: i) la abogacía es una práctica cuyo correcto desempeño es vital para la sociedad; ii) actualmente, la universidad no provee las herramientas necesarias para su adecuado ejercicio; iii) una evaluación de competencias no interferiría con la autonomía universitaria; iv) un examen o práctica de habilitación profesional permitiría garantizar la competencia de los abogados, aumentaría la confianza de los clientes en sus letrados –y, también, la de estos últimos en sí mismos– y podría ayudar a reducir la sobrepoblación de abogados existente en la actualidad; v) los potenciales problemas de una evaluación son dos: que conlleve costos muy altos y que la evaluación, finalmente, no cumpla ninguna función de utilidad.

A esto hay que añadir que mantener las cosas como están no es una opción, pero plantear modelos ideales o que solo son de aplicación en países con otras realidades económicas, tampoco. Por ello, un sistema como el inglés, que sin duda garantiza un altísimo nivel jurídico, pero que exige grandes cantidades de dinero y que requeriría una organización en cámaras de abogados completamente disímil a la local, hoy no es una opción. Análogamente, adoptar un modelo como el español, en el que se obliga al estudiantado a pagar un máster para ejercer, tampoco parece tener sentido; es solo un costo adicional para acceder a una educación que podría ser brindada en el

grado. El desafío, entonces, radica en acreditar y garantizar la aptitud profesional a través de un método eficiente y que evite costos desmedidos.

Desde mi perspectiva, la vía para reducir los costos de la habilitación postuniversitaria debe radicar, justamente, en mejorar la calidad de la educación práctica universitaria: si la universidad forma a sus estudiantes en habilidades necesarias para el correcto desempeño de la abogacía, sería suficiente con que el examen de habilitación posterior acredite que esta enseñanza fue exitosa. Para que esto suceda, basta con aplicar correctamente la ley. A partir de la Resolución 3246 del Ministerio de Educación de 2015, la carrera de Derecho fue incluida entre las consideradas como de interés público por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, que incluye a las disciplinas cuyo ejercicio “pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”. Dicha norma exige a las carreras de interés público amoldar sus planes a los contenidos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación. Actualmente, esto no sucede: los planes de estudio no tienen un contenido práctico suficiente y, en muchos casos, ni siquiera han sido actualizados. Pero esta situación podría cambiar. Si el Ministerio estableciera un porcentaje básico de educación práctica y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en virtud de las facultades que le confiere el artículo 43, controlara su adecuado establecimiento, la carrera de grado podría proveer una formación mucho más sólida para futuros abogados. Vale aclarar que esto no implicaría una interferencia en la autonomía, sino el cumplimiento de un requisito legal ya existente: la libre circulación de ideas y el autogobierno no implica que se pueda enseñar lo que le plazca a la universidad sin control alguno, sino que, dentro de los planes aprobados, puedan tener lugar diferentes posturas y visiones, no impuestas por el poder político.

Hecho esto, el piso desde el que partiríamos sería mucho más alto. Por la incidencia social de la carrera, debido a la disímil formación que puede tener lugar en distintas universidades, y en virtud de las funciones sociales expuestas anteriormente, un examen de habilitación federal o provincial todavía sería necesario, pero si los graduados tuvieron la posibilidad de entrenarse en la universidad para superarlo, no deberían incurrir en gastos excesivos de preparación para superar la evaluación. Paralelamente, que ciertos exámenes de habilitación sean tests de memoria no implica que esto tenga que ser necesariamente así. Por el contrario, esta evaluación debería ser cuidadosamente diseñada, a fin de que ponga verdaderamente a prueba tanto los conocimientos como las capacidades lingüísticas, de creatividad, de razonamiento y de comunicación que exige la práctica legal y, así, constituya una garantía para los ciudadanos de que su representación jurídica será de calidad. A su vez, rendir el examen no tendría porque ser especialmente oneroso y, al menos en una primera ocasión, hasta podría ser gratuito. Los costos que esto le implicase al erario

público, probablemente, serían menores que los que conlleva contar con una cantidad excesiva de abogados que dan lugar a una sobrelitigación de baja calidad que implica gastos innecesarios – entre muchos otros perjuicios– tanto para particulares como para una administración de justicia también víctima de la hipertrofia.

Referencias

- Bar Standards Board. *Becoming a Barrister: an overview*. Londres, Reino Unido, 2020. Disponible en: <https://www.barstandardsboard.org.uk/training-qualification/becoming-a-barrister.html>
- Giménez, G.; Del Bello, J. C. "La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria". *Debate universitario*, 5(9),9-32, 2016.
- Kandel, V. "La idea de formación en el Movimiento Reformista de 1918". En F. Naishat y P. Aronson. (Ed.) *Genealogías de la Universidad Contemporánea*. Buenos Aires, Biblios, 2008.
- Kies Report. "Research Report What Stops High Potential Junior Lawyers From Becoming High Achievers?", Londres, Reino Unido, 2020. Disponible en: http://kiesconsulting.co.uk/wp-content/uploads/2020/05/KiesConsulting_Research_JuniorLawyer_20200520.pdf
- La Nación. *Las profesiones hoy. Los abogados, cada vez más lejos del ejercicio*, 2001. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/los-abogados-cada-vez-mas-lejos-del-ejercicio-independiente-nid311351/#:~:text=%22El%20tema%20es%20preocupante%2C%20no,que%20tiene%20060.000%20abogados%20matriculados.>
- Leef, G. *True or False: We Need The Bar Exam To Ensure Lawyer Competence*, 2015. Disponible en: <https://www.forbes.com/sites/forbes-personal-shopper/2020/05/08/best-sales-right-now/#67de376f69c2>
- Mendenhall, A. *Rizing the Bar*, 2015. Disponible en: <https://fee.org/articles/razing-the-bar>
- Mollis, M. "Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, latinoamericanas y japonesas", *Revista de Educación* N° 303, 179-210, 1994.
- Ortiz, T. *Sinopsis sobre la Facultad de Derecho en la Universidad de Buenos Aires*.
Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/institucional/historia/index_02.php
- The Law Society. *Becoming a Solicitor*. Londres, Reino Unido, 2020. Disponible en: <https://www.lawsociety.org.uk/law-careers/becoming-a-solicitor/>

La formación práctica profesional en derecho y su relación con las nociones de utilidad y pertinencia de la universidad



Por María de los Ángeles Ramallo

Abogada por la Universidad de Buenos Aires. Master of Arts in the Sociology of Law (International Institute for the Sociology of Law, Oñati, UPV/EHU). Actualmente es becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto Ambrosio L. Gioja de la Facultad de Derecho de la UBA. Asimismo, es docente en los departamentos de Derecho Público y Filosofía del Derecho de esta misma facultad. Correo electrónico: [mramallo@derecho.uba.ar](mailto:ramallo@derecho.uba.ar)

Resumen

Desde la fundación de las primeras universidades en el país hasta el día de la fecha, el rol que se le ha dado a la educación superior en relación con su función en la sociedad ha ido mutando. La universidad ha sido vista como un espacio de formación del saber de ciudadanos y también como uno para la instrucción de profesionales. En las escuelas de derecho la preocupación por la educación práctica fue ganando lugar en algunos períodos históricos pero, en líneas generales, no ha sido un eje central de preocupación. Partiendo de las nociones de *utilidad* y *pertinencia*, el objetivo de este ensayo es rastrear cómo distintos modelos de formación práctica en derecho han dado respuesta a la demanda por una relación entre la universidad y los problemas sociales del contexto espacio-temporal en el que se insertan.

Palabras clave: educación legal práctica – utilidad – pertinencia – clínicas jurídicas – consultorios jurídicos.

Abstract

Since the foundation of the first universities in our country to date, the role of higher education in relation to its function in society has been constantly changing. University has been seen as a space for the development of the citizens' wisdom but also a place where skills for a professional practice could be gained. It might sound counterintuitive but in law schools the concern for practical education has not been, historically speaking, a matter of

great concern. Departing from the notions of utility and relevance, the aim of this essay is to trace how different models of practical training in law schools have responded to the demand for a relationship between the university and the social problems of the space-time context in which they are inserted.

Keywords: practical legal education – utility – relevance – legal clinics – free legal aid services.

La formación práctica profesional en derecho y su relación con las nociones de utilidad y pertinencia de la universidad

Por María de los Ángeles Ramallo

En el año 2017 el Ministerio de Educación aprobó la Resolución 3401/17 en la cual fijó "los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de ABOGADO" (art. 1, Res. 3401/17). En esta nueva normativa se estableció como obligatoria la inclusión de educación práctica en derecho, dejando a criterio de las universidades la forma en la que esto se podría implementar. A modo ejemplificativo, la resolución señala que se podrían incorporar consultorios jurídicos, seminarios de prácticas supervisadas, pasantías supervisadas, talleres de práctica profesional, clínicas jurídicas, prácticas profesionales supervisadas en instituciones públicas o privadas, u horas prácticas que formen parte de las asignaturas troncales.

La preocupación por la educación práctica no es algo nuevo. De hecho, la discusión sobre el rol de la universidad como espacio de formación del saber de ciudadanos y/o como espacio de instrucción de profesionales se ha ido actualizando en cada período de la historia universitaria de nuestro país. En paralelo, el sentido que se le fue dando a la educación práctica en relación con la utilidad¹ ha ido mutando. Por otro lado, a partir de la década del 90 ha emergido la noción de pertinencia en el análisis de las universidades, sumándole importancia a la relación entre la universidad y las demandas sociales del contexto espacio-temporal en el que se insertan.

La incorporación de instancias de formación práctica en la currícula de Abogacía pone énfasis en su finalidad pedagógica. Sin embargo, a lo largo de los años las facultades de derecho han incorporado instancias de educación práctica cuyas finalidades no son meramente pedagógicas. Uno de los casos más notorios es el de la Universidad de Buenos Aires que desde principios del siglo pasado cuenta con un patrocinio jurídico gratuito que, además de ser la práctica profesional de los estudiantes de derecho, brinda asistencia y representación legal a una enorme cantidad de personas que no cuentan con los recursos económicos suficientes para poder pagar a un abogado particular.

El objetivo de este ensayo es rastrear qué nociones de utilidad y pertinencia atraviesan distintos modelos de formación práctica en derecho. El trabajo tiene como base un estudio previo que se centró en dos modelos de educación práctica distintos: las clínicas jurídicas y los consultorios

¹ A los fines de este trabajo entenderé por *utilidad* a la forma en la que la sociedad se ve beneficiada por aquello que ocurre dentro de la universidad.

jurídicos gratuitos². Esta investigación fue guiada por la hipótesis de que se trataba de dos modelos que reflejaban ideales distintos de la profesión jurídica y del rol de los abogados y las abogadas en la sociedad. En esta instancia, me planteo ahondar en esta diferencia, incorporando las dos nociones previamente indicadas. La pregunta que me guiará en esta oportunidad es la siguiente: ¿por qué las escuelas de derecho al optar por una u otra estrategia de formación práctica consideran que esta es útil y pertinente en el contexto argentino? Si bien lo que presentaré en las siguientes páginas es un análisis de tipo conceptual, utilizaré los casos de estudio con los que he venido trabajando en la investigación previa: el caso de las clínicas jurídicas de interés público –que tuvieron sus años de apogeo en la década del 90– y el mencionado Patrocinio Jurídico de la UBA.

El ensayo comenzará por mostrar cómo la noción de utilidad ha tenido históricamente lugar en el estudio de las políticas universitarias y, a su vez, cómo esta ha sido relacionada con la educación práctica. Para ello, reflexionaré en torno a la idea de “una universidad al servicio del pueblo” y cómo este significativo ha dado lugar a políticas distintas. Luego, pasaré a concentrarme en la noción de utilidad de la carrera de Abogacía que aparece con el retorno a la democracia, noción que se vería plasmada en la implementación de clínicas jurídicas de interés público en Argentina, al igual que en muchos otros países de Latinoamérica. En tercer lugar, contrastaré esta noción con aquella que encuentro reflejada en otros modelos de educación práctica como lo es el del consultorio o patrocinio jurídico gratuito. Por último, y retomando lo mencionado en el primer párrafo de esta introducción, desarrollaré la relación entre los fines de las instancias de educación práctica tomadas en consideración y la noción de pertinencia. El año pasado la CONEAU ha llevado adelante la primera evaluación de las carreras de derecho. Aún no tenemos los resultados pero podemos estimar que la incorporación de formación práctica conforme a la resolución del Ministerio ha sido un indicador que tuvieron que tener en cuenta los evaluadores. Es posible que la noción de pertinencia salga en estas evaluaciones a la luz: ¿cuál será el modelo considerado más pertinente?

1. La utilidad de la universidad y su relación con las instancias de enseñanza práctica

La forma en la que se enseña derecho en Argentina y en otros países de Latinoamérica encuentra sus raíces históricas en el período de formación de las naciones latinoamericanas tras su independencia de las coronas europeas. El contexto de las recientes naciones era uno de desorden e inestabilidad política y las universidades –y en particular las escuelas de derecho– se fueron constituyendo como espacios capaces de entrenar a los líderes independentistas, y luego a las elites políticas, para que logren llevarlas a la prosperidad. En ese momento, “la principal tarea de

² Tesis de maestría: “Free Legal Aid Services and Public Interest Law Clinics in Law Schools. Two models of practical education, two conceptions of the legal profession” (International Institute for the Sociology of Law, Oñati).

la educación legal era proveer la preparación necesaria para gobernar el estado” (Pérez Perdomo, 2006, p. 75). Es por ello que la enseñanza del derecho de esa época se ocupó de la organización de los nuevos estados y de la definición de sus reglas políticas (Pérez Perdomo 2006, p. 61). Los estudiantes de derecho estudiaban la constitución y los códigos nacionales y poca importancia se le daba a la adquisición de habilidades para una práctica de la abogacía de tipo privada (o incluso pública). Vemos así implícita una idea de utilidad relacionada con la formación de la elite política que gobernaría, esperablemente de forma estable, los estados.

Ya entrándonos en el siglo XX, desde los primeros años y durante el transcurso de todo el siglo, la universidad argentina fue pasando por diversas e importantes transformaciones. Como primer hito señalaremos la reforma de 1918. Kandel (2008) analiza la idea que tenían los reformistas de Córdoba sobre la formación, señalando que tenían una especial preocupación por el rol de la universidad en la formación democrática. Como describiré luego, encuentro que esta idea también se ve reflejada en ciertas reformas que tuvieron lugar a partir de 1983. Los reformistas del 18 resaltaban la importancia de la participación política de los estudiantes tanto hacia el interior de la universidad como hacia afuera. Para ellos, la reforma universitaria se debía insertar en un contexto más amplio de reforma social: “en la universidad está el secreto de la transformación” (Deodoro Roca, citado por Kandel 2008, p. 134). En este momento histórico permanece una idea de utilidad a nivel político, que parecería seguir bastante escindida de la importancia que se le dará luego a la enseñanza de habilidades y saberes prácticos. Según Villavicencio (1997, citado por Kandel 2008, p. 135): “la misión de la universidad trasciende la formación profesional (...). Por el contrario, el ideal propio de la universidad, formar hombres, se diferencia netamente del objetivo de las escuelas, formar especialistas”.

Ahora bien, esta noción de utilidad –o función social de la universidad– comenzó a mutar durante el peronismo. Que la universidad esté al servicio de las necesidades del pueblo y de la nación, en esa época, comenzó a asociarse con el ámbito del trabajo, la producción y el desarrollo económico del país. Es así que durante los gobiernos de Perón se priorizó la formación tecnológica –lo que se ve evidenciado claramente con la creación de la Universidad Obrera Nacional– y la democratización del acceso a los estudios superiores –estableciéndose su gratuidad– (Cortes 2008, p. 152). La enseñanza práctica comenzó a tener un rol relevante. La UON simboliza un nuevo modelo pedagógico que buscaba “abolir la enseñanza memorista y verbalista, de tipo conferencial, que predominaba en las universidades tradicionales (...) las clases eran activas y no conferenciales, con explicaciones y ejercitaciones posteriores” (Dussel y Pinau 1995, p. 33). La utilidad de la universidad en este período se relaciona con su injerencia en el sistema de producción económico nacional y en su capacidad para producir condiciones de empleabilidad y ascenso social. A pesar de ello, podemos notar la nueva valorización del aprendizaje de

habilidades prácticas en carreras como ingeniería pero resultaría más complicado rastrear lo mismo en la preparación de los profesionales de ciencias sociales como derecho.

En los “años dorados” –período 1955-1966– podemos observar una convergencia entre un modelo de universidad de estilo espiritualista con uno de estilo desarrollista o modernizador. En este sentido, a pesar de mantener una “misión cultural”, la universidad debía servir para la modernización económica y social. Era también misión de la universidad la de formar profesionales, pero no cualquier profesional, se debían formar profesionales que le sirvan al país para su desarrollo (Gordon 2008, p. 192). En palabras de Risieri Frondizi, “[e]n pleno siglo XX la universidad mantiene sus estructuras coloniales y sigue formando profesionales que el medio no necesita” (Frondizi 2007, p. 20). Esta también fue una época en la que estaba puesta en discusión el método de enseñanza enciclopedista:

“El ideal de muchos profesores es convertir al alumno en una enciclopedia y desgraciadamente ese propósito se obtiene en algunos casos. Es el recitador de fechas, estadísticas, clasificaciones y opiniones de todo el mundo sobre todas las cosas. Pero él no tiene opinión sobre nada (...) Las razones del bajo nivel profesional se deben buscar en los métodos de enseñanza. Se atiende más a la información que a la formación de la capacidad para enfrentar situaciones nuevas. La creación de capacidad, espíritu crítico, imaginación creadora, no parecen ser los objetivos de nuestras universidades (...) La tradicional enseñanza de la anatomía descriptiva, el aprendizaje de los artículos del Código Civil, Comercial o Penal, la memorización de los acuerdos internacionales, la repetición de las demostraciones dadas por el profesor, son símbolos de una enseñanza tan anticuada como perjudicial” (Frondizi 2007, p. 24).

En esta cita podemos percibir que la preocupación por el modelo formalista no práctico de enseñanza se traslada también al ámbito del derecho. Por otra parte, la misión social de la universidad sigue teniendo especial consideración, lo que en la UBA se vio reflejado en la creación de la Secretaría de Extensión Universitaria. La forma en la que se concebía “la universidad al servicio del pueblo” era una que “no debe estar a las órdenes de un gobernante (...) sino dispuesta a servir a la sociedad, al pueblo que la mantiene” (Gordon 2008, p. 192). En este período confluyen distintas formas de utilidad de la universidad, formas más indirectas relacionadas con su misión cultural, formas un poco menos indirectas relacionadas con la formación de profesionales útiles, y formas más directas, a través de la promoción de la investigación científica y las actividades de extensión. La idea de desarrollo económico sigue estando muy presente.

Salteándonos los períodos dictatoriales, llegamos a 1983, con el retorno a la democracia. Tras años de fuerte intervencionismo y represión, era prioritaria la recuperación de la autonomía universitaria y la reincorporación de los docentes cesanteados. Por otra parte, volvemos a notar una idea de formación democrática en tanto “la universidad fue convocada a participar en la conformación de un orden democrático (...) al asignarle un lugar estelar en el forjamiento de una

cultura democrática” (Rovelli 2008, p. 203). A su vez, se trató de un período en el cual vemos también presente la preocupación por “formar para obtener competencias de empleabilidad” (Rovelli 2008, p. 208), “entrena[r] para resolver problemas, para actuar creativamente y tomar decisiones” (Rovelli 2008, p. 208).

Me gustaría establecer en este punto un continuum entre los años inmediatamente siguientes 1983 y los años 90. Las políticas educativas tomadas durante los años 90 han sido criticadas, asociándolas con resultar funcionales a un modelo económico neoliberal³. En este ensayo dejaré este punto de lado para centrarme en el surgimiento de modelos educativos novedosos en nuevas escuelas de derecho de universidades privadas. Me adentraré en este punto en la enseñanza de la abogacía.

Martín Böhmer (2003) señala que una vez restaurada la democracia en 1983, surgieron ciertas demandas de la sociedad que obligarían a modificar la concepción tradicional de la profesión jurídica. Estas demandas se relacionan, por un lado, con la consolidación de una democracia constitucional, y, por el otro, con el establecimiento de un sistema económico basado en el liberalismo capitalista. Una sociedad democrática y liberal exige abogados entrenados en el diálogo, en la búsqueda de la mejor argumentación y en la resolución de problemas de manera creativa y novedosa. El modelo tradicional, enciclopedista y formalista de educación jurídica no resultaba funcional a estos fines. En cambio, serían los abogados con formación práctica aquellos que estarían a la altura de las nuevas exigencias de la democracia liberal.

En esta sección hemos visto cómo la idea de utilidad de la universidad fue mutando y que el desarrollo de habilidades prácticas estuvo, durante un extenso período histórico, centrado en el desarrollo económico. Sin embargo, reincorporada la democracia comienzan a surgir actores que demandan por el desarrollo de habilidades prácticas para la formación de abogados útiles para la política, no solo para la economía. La democracia restaurada necesitaba profesionales formados en las universidades, pero la formación que estaban recibiendo allí no era la adecuada para que puedan ocupar ese lugar. A continuación veremos cómo, en la práctica, esto llevó al desarrollo de clínicas de interés público en Argentina y Latinoamérica, en particular en escuelas privadas de derecho.

2. Las clínicas jurídicas: Abogados/as útiles para la democracia

En el contexto de una nueva preocupación por la falta de formación práctica de los abogados en distintos países de Latinoamérica, durante los años 90 tuvieron su apogeo las clínicas de interés público universitarias. Las crisis de los regímenes políticos y las violaciones masivas de los derechos humanos que había sufrido la región hicieron que la reflexión sobre el papel de la ley y la

³ Ver Bernotti Betancour 2000.

educación jurídica se tornara particularmente relevante. En el caso de Argentina, este momento también coincidió con la reforma constitucional del 94, en la que se incorporaron nuevos derechos, incluidos los derechos económicos, sociales y culturales, los tratados de derechos humanos obtuvieron estatus constitucional y todo esto permitió la acción colectiva y litigios estructurales.

En las clínicas jurídicas se formarían a los futuros abogados y abogadas en una abogacía de interés público, movida por la idea de que el derecho es un instrumento de transformación social, “una herramienta que debe utilizarse para tender puentes entre las promesas que hace el sistema jurídico y la realidad social, particularmente la de aquellos individuos y grupos vulnerables o históricamente discriminados” (Bonilla 2018, p. 9). En estos espacios los estudiantes de derecho se involucran en casos reales elegidos de forma estratégica por su alto impacto público, por ser casos paradigmáticos, que puedan servir de modelo para el desarrollo de otros casos y para fortalecer la jurisprudencia, o donde sea posible detectar defectos estructurales del orden legal interno, de manera de promover cambios (González Morales 2004, p. 33)⁴.

Las clínicas jurídicas son entendidas como espacios de proyección social de la universidad (Ortiz Sánchez 2005). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los consultorios o patrocinios jurídicos gratuitos que tienen, como se señaló en la introducción, un fin social muy claro –de prestación de servicios de acceso a la justicia– para las clínicas esta finalidad social no es su principal objetivo. El objetivo pedagógico de las clínicas jurídicas es sin dudas el más importante. Allí,

“no solo se aprende haciendo (...) haciendo con otro (...) sino que se aprende reflexionando y decidiendo colectivamente con otros, bajo una forma de comunicación particular: la argumentación de buena fe, en busca del consenso –y no de “ganar” la discusión–, mediante el esfuerzo genuino hacia la empatía –a tratar de entender el punto de vista que “el otro” presenta, de adoptarlo como propio y explorar sus potencialidades antes de comenzar a evaluar sus debilidades– y la actitud auto-crítica como disparador y motor de búsqueda –la disposición a someter aun nuestras certezas aparentemente más fuertes a la revisión y escrutinio en la conversación, a estudiar las cuestiones en debate desde diversos ángulos antes de adoptar una decisión, aunque vista parezca relativamente obvia a primera” (Maurino 2013, p. 7-8).

El método clínico presta especial atención a hacer que los estudiantes reflexionen sobre su papel y responsabilidad como futuros abogados, la relación entre sus actividades y la voluntad de los clientes, y los conflictos éticos que pueden surgir de la práctica. Rompe con la forma de enseñanza tradicional del derecho. Parte de la premisa de que los abogados que la democracia necesita son abogados entrenados en la deliberación y la resolución creativa de problemas. Existe, a su vez, una idea de transformación social detrás de este modelo de enseñanza práctica, algo que ya

⁴ La Clínica Jurídica de la Universidad de Palermo (la primera en el país), por ejemplo, ganó el famoso caso “Freddo”, en el que se condenó a la empresa de helados por discriminación habiéndose probado que no contrataba empleadas mujeres; también llevó adelante el caso “Trenes”, un caso de discriminación por clase, en el que los miembros de la clínica demostraron que los trenes que conectaban las áreas más pobres de CABA y el conurbano bonaerense prestaban un servicio sustancialmente peor al que se prestaba en los trenes que conectaban las áreas más ricas.

habíamos observado en la reforma del 18. Si bien las clínicas de interés público no brindarán un servicio de acceso a la justicia tan amplio, formarán abogados “capaces de introducir virus en el sistema, sensibles a esa capacidad de la abogacía de dismantelar en algún sentido la maquinaria, o mejorarla de alguna manera” (Maurino, ex director de la clínica de la Universidad de Palermo – Entrevista realizada en el marco de la investigación previamente citada–, 24/05/2019).

Esta experiencia práctica está orientada a la formación de abogados y abogadas capaces de tratar casos de derecho de interés público, casos difíciles que indican deficiencias estructurales del sistema. Contextualizando su apogeo durante los años que le siguieron a la restauración de la democracia y a la reforma constitucional del 94 resulta entendible que las clínicas de interés público hayan sido percibidas como una herramienta atractiva para repensar la educación jurídica. A su vez, se trata de un modelo de educación práctica pensado en términos no económicos pero igualmente útiles para la sociedad.

Restaría pensar si este modelo cumpliría la misma finalidad en nuestra democracia actual. América Latina atraviesa un momento de crítica hacia la efectividad de la judicialización. Muchas clínicas jurídicas siguen enfocadas en el involucramiento en casos judiciales. Desde mi punto de vista, resultaría interesante pensar en modelos más abarcativos de intervención social, que involucren otras prácticas de la abogacía distintas al litigio.

3. Los patrocinios jurídicos gratuitos: La universidad como canal de acceso a la justicia

La instancia de educación práctica que tiene lugar en los consultorios o patrocinios jurídicos gratuitos es muy distinta a aquella de las clínicas jurídicas. Si tomamos como ejemplo el caso del Patrocinio Jurídico de la UBA, los estudiantes trabajan, junto con los docentes, con una enorme cantidad de casos, incomparable con la cantidad de casos con los que se trabaja en una clínica. El Patrocinio Jurídico de la UBA opera solo en la jurisdicción de Buenos Aires y para que una persona pueda acceder al servicio basta demostrar la falta de ingresos adecuados para solventar el pago de un abogado particular. El patrocinio toma todos los casos que se presentan sin criterios adicionales a la vulnerabilidad socio-económica. De acuerdo con los anuarios del Patrocinio, en 2015, ingresaron 8219 casos y durante 2016 y 2017, 21982 (Zoppi 2016 y Zoppi 2019).

La finalidad social del Patrocinio se remonta a sus inicios. Este tiene sus orígenes en una primera experiencia organizada en el año 1919 por un grupo de estudiantes nucleados en el “Centro de Estudiantes”. En ese momento, se trataba de una actividad extracurricular, pero después de unos años, en 1922, la universidad decidió hacerlo oficial y obligatorio para todos los estudiantes de derecho. En las actas del Consejo Directivo de la fecha en que se hizo oficial surge que el (en su momento) Consultorio Jurídico tenía como objetivo, por un lado, revertir “la falta de habilidades prácticas de los graduados en derecho” y, por otro, “el hecho de que la universidad deber salir y

ponerse en contacto con la gente”⁵. Resulta interesante cómo ya en esta época los estudiantes notaban que carecían de una formación práctica suficiente y necesaria, a pesar de que nos ubiquemos temporalmente en un momento en el que, como fue descrito en el punto anterior, la universidad era vista como un espacio de estilo espiritualista más que profesionalista.

Es posible que aquello de lo que los estudiantes reconocían carecer fuera una formación para la práctica profesional privada. Sin embargo, en el ethos del patrocinio siempre estuvo presente la idea de la “universidad al servicio del pueblo”. La universidad debía y debe ser un espacio útil, que sirva para las necesidades de la gente y brindar acceso a la justicia parecería ser un camino bastante directo para cumplir con esa utilidad.

Ahora bien, en relación con la formación de los futuros profesionales, la idea detrás del patrocinio difiere de la de la clínica jurídica. Esto se puede ver reflejado en los métodos de enseñanza que se aplican. La investigación sobre la que se basa este ensayo muestra que en la instancia de práctica profesional del Patrocinio Jurídico de la UBA, los estudiantes lidian con una enorme cantidad de casos, a los que tratan de forma mecanizada, rutinaria y automática. La preocupación por la falta de formación práctica sigue presente, pero la idea detrás de la práctica que es necesaria es muy distinta a aquella de las clínicas. En una de las conversaciones que se tuvo en la investigación, surgió de una estudiante que “la facultad no te brinda lo necesario para ser un buen abogado”. Ante la pregunta de a qué se refería con “un buen abogado”, ella respondió que “la facultad no te enseña a iniciar un expediente” (Conversación con estudiantes - 19/7/2019). Por otra parte, cuando se le preguntó a un grupo de estudiantes cómo era su metodología de trabajo, una de ellas respondió “Nuestra opinión no es muy importante. Todo está preestablecido. Dependiendo de la jurisdicción los plazos pueden variar pero todo responde a un mismo orden, el proceso está predeterminado” (Conversación con estudiantes - 19/7/2019).

No es casual que este modelo responda a una idea de la profesión burocrática y rutinaria. Entre los cambios más importantes de los últimos años en la educación y en la profesión jurídica en Latinoamérica, la expansión de la educación media impactó tanto en el número de estudiantes universitarios como en su heterogeneidad (Bergoglio 2007). En los últimos años, el número de estudiantes de derecho, al igual que el número de abogados y abogadas, ha crecido en la región exponencialmente. Asimismo, el crecimiento de las ciudades y de la población urbana ha impactado en el número y diversidad de los estudiantes (Pérez Perdomo 2005, p. 197). A su vez, la profesión jurídica se volvió más diversa. Junto con la democratización vino la estratificación de la profesión. Por su parte, “las políticas de desarrollo nacional involucraron una expansión del estado y requirieron un gran número de empleados para operar esa maquinaria, así como otro gran número para ayudar a los ciudadanos a navegar por ella (...) Los abogados, graduados de las

⁵ Facultad de Derecho de la UBA, Libro de Actas 1922, Minuta 830, 20/8/1922.

universidades, fueron preparados para ocupar estas posiciones en la expandida burocracia estatal y a servir como intermediarios en ella” (Pérez Perdomo 2005, p. 214).

Así, la formación práctica en estas instancias o bajo este modelo responde, por un lado, a una noción de utilidad asociada a la empleabilidad de sus estudiantes –pero no a su inserción en la vida pública o política–; y por otro lado, se asocia a la importancia de que la universidad brinde un servicio (muy importante por cierto) a la comunidad.

4. La noción de pertinencia y su traslado a las exigencias de formación práctica

La noción de pertinencia aparece en la literatura en torno a la universidad durante la década del 90. En el año 1995 la UNESCO la definió como “la manera de considerar la enseñanza superior en función de su lugar y su rol en la sociedad, es decir, su misión en materia de educación, de investigación y de servicios, tanto como sus lazos con el mundo del trabajo en el sentido más amplio, de sus relaciones con el estado y las fuentes del financiamiento público y de sus interacciones con los otros grados y formas de enseñanza”⁶. Esta noción surge de una crítica hacia la universidad por encontrarse escindida a las demandas sociales de su lugar y época y por su falta de “responsabilidad social” (accountability) (Naidorf; Giordana y Horn 2007, p. 23).

La noción de pertinencia ha sido criticada. Naidorf, Giordana y Horn (2007), por ejemplo, entienden que se parte de una premisa falsa de que la universidad está por fuera de la sociedad cuando esta, en verdad, es parte de su entramado. Según ellos, se trató de una reconfiguración de la relación entre universidad y sociedad en un contexto en donde se promovió el modelo de universidad-empresa. A pesar de ello, cierto es que esta ha venido apareciendo en documentos y evaluaciones tanto internacionales como nacionales. Es así que la noción de pertinencia comenzó a impactar en las políticas universitarias al igual que en las decisiones en torno a los programas de investigación, extensión y transferencia.

Según Naishtat, “la noción de pertinencia, en cuanto categoría de la evaluación, no es simplemente una réplica de la función social o de la extensión del conocimiento” (Naishtat 2003, p. 3). La pertinencia implica una forma particular de concebir el conocimiento, desde su contexto de aplicación, lo que es conocido como el modelo de “problem solving”. El mencionado investigador llama a esto “hibridación”, que implica un “acercamiento entre investigación pura e investigación aplicada, entre contexto de descubrimiento y contexto de aplicación, entre pautas pedagógicas epistémicas o cognoscitivas y criterios pedagógicos performativos o de habilidad” (Naishtat 2003 citando a Gibbons 1998).

La noción de pertinencia se ve clara e implícitamente reflejada en el modelo de educación práctica en derecho de las clínicas jurídicas de los 90. En el mencionado texto de Martín Böhmer (2003) en

⁶ UNESCO 1995. “Changement et développement de l’enseignement supérieur: document d’orientation”, París.

el que se critica la educación jurídica tradicional como disfuncional para las demandas de la democracia y se propone la incorporación de clínicas de interés público, se sugiere también el reemplazo de las materias tradicionales por cursos que se ocupen “de problemas” (p. 30). La educación a través de las clínicas fue vista como una forma en la que se podría introducir el modelo de “problem solving”, pero si observamos los planes de estudio de las escuelas de derecho privadas creadas en esa época podemos ver reflejada la utilización de este mismo modelo en varias asignaturas. Por ejemplo, si observamos el plan de estudios de Abogacía de la Universidad de Palermo (creado por el propio Böhmer) notamos que desde el primer año de la carrera, los estudiantes tienen que aprobar cursos de destrezas para el ejercicio profesional, entre los que se encuentran “Debate y argumentación jurídica”, “Negociación, mediación y resolución de conflictos”, “Investigación y prueba”, “Destrezas para el litigio”. El plan de estudios también contiene asignaturas que Böhmer en su texto describe como orientadas al “problem solving”: “Derecho ambiental”, “Mercados y regulaciones”, “Administración y contabilidad”⁷.

Algo similar ocurre en la Escuela de Derecho de la Universidad Torcuato Di Tella. Esta, según comenta Horacio Spector, Decano Fundador, “constituye el primer intento sistemático en la Argentina de establecer una escuela de investigación del derecho según el modelo americano” (Spector 2008, 6). Las universidades privadas de los 90 han sido criticadas por haber “trasplantado” métodos de enseñanza de países del norte a un contexto local. Sin embargo, como vimos, su estructura se corresponde con una creciente aceptación de la noción de pertinencia.

En resumen, podemos observar que el método de las clínicas jurídicas no surge de forma aislada sino dentro de un paquete de reformas institucionales que apuntaban a dotar a la universidad de una “pertinencia” asociada a la formación de profesionales capaces de resolver conflictos. No obstante ello, las clínicas de interés público tienen la particularidad de no estar orientadas a las lógicas de mercado. Los problemas que tienen en mente estos espacios son problemas de desigualdad estructural. En todo caso, operan de forma crítica a las lógicas del libre mercado y a favor de una redistribución de recursos que garantice los derechos de todos los ciudadanos.

Si observamos la currícula de la Universidad de Buenos Aires, en cambio, no notamos un énfasis en la enseñanza de destrezas. La práctica profesional del Patrocinio se ubica al final de la carrera, siendo esto visto como algo negativo por estudiantes y profesores. Lo cierto es que la UBA, como otras universidades tradicionales del país, ha sido reticente a los cambios que se intentaron introducir en los 90 y es posible que este haya sido uno de ellos.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta cómo vimos que se desarrolla el ámbito del Patrocinio Jurídico de la UBA, podríamos afirmar que este responde a una idea de “misión social de la universidad” más que a una idea de “pertinencia”.

⁷ Plan de estudios de la Carrera de Abogacía de la Universidad de Palermo, disponible en: https://www.palermo.edu/derecho/abogacia/plan_estudios.html#ddhh

Para cerrar, como se comentó, la CONEAU ha realizado el año pasado las primeras evaluaciones a las carreras de abogacía. De aquí surge la pregunta de cómo será tomado el criterio de pertinencia en la evaluación. La mencionada resolución del Ministerio de Educación del año 2017 destaca a la enseñanza práctica como un eje en la formación de los futuros abogados y abogadas. La UBA hace casi 100 años que lleva adelante una instancia de estas características. No tuvo que cambiar su programa de estudios para incorporar esta exigencia. Tampoco tuvieron que hacerlo las universidades privadas orientadas en este sentido. Lo que resultará interesante del análisis de los evaluadores será observar el valor que se le da a la "misión social" en comparación con el valor que se le da a la "pertinencia". Si bien se trata de dos conceptos que de alguna manera se ven intersectados, parecería que sí existe una diferencia. Se trata de una diferencia no menor, que impacta desde el diseño de la currícula como un todo hasta las instancias o asignaturas específicas de esta. En este sentido, las clínicas jurídicas buscan crear abogados capaces de resolver grandes conflictos y el patrocinio jurídico busca crear profesionales que puedan insertarse en el mundo laboral mientras que, en simultáneo, se presta un servicio a la comunidad de acceso a la justicia de importantísimo valor.

Conclusiones

En este ensayo he rastreado las nociones de utilidad presentes en distintas etapas de la historia universitaria argentina para luego centrarme en aquella que surge a partir del retorno de la democracia y, en particular, en las facultades de derecho. Sugerí que la utilidad ha sido asociada a modelos de educación práctica que, tradicionalmente, han sido vistos desde un punto de vista económico. Sin embargo, a partir de 1983, acentuándose en los 90 y hasta el día de hoy, la enseñanza práctica comenzó a ser vista como algo relevante para la formación en carreras sociales como derecho. Al surgir la noción de pertinencia, la enseñanza práctica cobró más importancia aún. El modelo de "problem solving" rompe con el esquema de enseñanza enciclopedista y formalista tradicional y favorece la creación de espacios de enseñanza en destrezas y habilidades para el ejercicio profesional.

Se analizaron dos métodos de enseñanza, sugeridos en la resolución del Ministerio como posibles formas de incorporar la formación práctica a las carreras de abogacía. Una investigación posterior podría estudiar los otros métodos sugeridos. Es importante entender a la introducción de espacios como las clínicas o los patrocinios en su contexto. Las clínicas fueron particularmente impulsadas en escuelas privadas, contaron con el financiamiento de instituciones extranjeras –como la Fundación Ford– y fueron producto de "procesos de intercambio de conocimiento jurídico informales con la academia jurídica estadounidense" (Bonilla 2018, p. 20). Muchos de quienes crearon las clínicas jurídicas eran jóvenes abogados que habían ido a realizar sus estudios de

posgrado al extranjero y habían retornado al país con nuevas ideas de lo que era la educación en derecho.

Por su parte, la UBA es una de las universidades más tradicionales del país. Es una universidad masiva y tremendamente burocrática, y ha defendido su "autonomía universitaria" a lo largo de toda su historia. Todo esto hace que la introducción de cambios en su funcionamiento haya encontrado sistemáticamente resistencias. A pesar de ello, orgullosa de ser una universidad pública y gratuita, la UBA tiene como carta de oro su Patrocinio Jurídico Gratuito que, en un país extremadamente desigualitario, cumple un rol de brindar acceso a la justicia a una enorme cantidad de persona.

En este ensayo no se buscó demostrar que un modelo sea mejor que el otro. Simplemente se intentó seguir reflexionando sobre el ideal de profesional del derecho que está detrás de cada modelo de educación. En cada momento y en cada modelo yace una idea de utilidad de la universidad y, según entiendo, estas diferencias en la idea de utilidad explican el desarrollo de actividades educativas concretas como lo son las asignaturas de formación práctica.

Bibliografía

- Bergoglio, M. I., 2006. Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio. En: R. Pérez Perdomo y J. Rodríguez Torres, J. (ed.) *La formación jurídica en América Latina*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia, 103-130.
- Bernotti Betancour, V., 2000. Reforma de la gestión pública y políticas universitarias. *Revista Nueva Sociedad*, 58-72.
- Böhmer, M., 2003. Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula. Academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 1, 13-34.
- Bonilla, D., 2018. *Abogados y justicia social: Derecho de interés público y clínicas jurídicas*. Bogotá: Siglo del Hombre – Ediciones Uniandes.
- Cortés, C., 2008. La disyuntiva universitaria durante el peronismo: justicia social o ilustración. En: Naishtat, F. y Aronson, P. (comp.), *Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos, 147-160.
- Dussel, I. y Pineau, P., 1995. De cuando la clase obrera entro al paraíso. La educación técnica durante el primer peronismo. En: Puiggros A., *Discursos pedagógicos e imaginario social durante el peronismo*. Buenos Aires: Galerna, 107-176.
- Fronzizi, R., 2005. *La universidad en un mundo de tensiones*. Buenos Aires: Eudeba.
- González Morales, F., 2004. *El trabajo clínico en materia de derechos humanos y e interés público en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gordon, A. 2008. Tensiones entre Ilustración y modernización en la universidad de Buenos Aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966. . En: Naishtat, F. y Aronson, P. (comp.) *Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración ó pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos, 179-200.
- Kandel, V., 2008. La idea de formación en el movimiento reformista de 1918. En: Naishtat, F. y Aronson, P. (comp.) *Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos, 131-142.
- Maurino, G., 2013. La enseñanza del derecho en las Clínicas Jurídicas de Interés Público: cuatro preguntas para una caracterización. En: Anon., *Los derechos sociales en la Gran Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 311-329.

- Naishtat, F., 2003. Universidad y conocimiento: Por un ethos de la impertinencia epistémica. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur (Buenos Aires, 7-9 de mayo de 2003).
- Naidorf, J., Giordana, P., Horn, M., 2007. La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Revista Nómadas*. 22-33.
- Ortiz Sánchez, I., 2005. La proyección social en las facultades de derecho. Aproximación comparativa a un grupo de universidades de América Latina. En: A. Peña Jumpa. *Proyección Social del Derecho y Clínicas Jurídicas en las Universidades de América del siglo XXI*. Madrid: Editorial Dykinson, 23-48.
- Pérez Perdomo, R., 2006. *Latin American Lawyers. A Historical Introduction*. Stanford: Stanford University Press.
- Pérez Perdomo, R., 2005. Lawyers in Late Twentieth Century Latin America. En: W. Felstiner. *Reorganisation and Resistance: Legal Professions Confront a Changing World*. Oxford: Hart Publishing, 195-236.
- Rovelli, L., 2008. La impronta modernizadora y los sedimentos de la Ilustración. Un estudio del conflicto de proyectos en la Universidad de Buenos Aires durante los años 80 y 90. En: Naishtat, F. y Aronson, P., comp., *Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos, 201-220.
- Spector, H., 2008. The academic study of law in Argentina. *Cuadernos Unimetanos*, 7-15.
- Zoppi, O., 2019. *Prácticas Profesionales sobre Casos Reales 2016-2017: Anuario del Patrocinio Jurídico Gratuito de la UBA*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Zoppi, O., 2016. *Prácticas Profesionales sobre Casos Reales 2015: Anuario del Patrocinio Jurídico Gratuito de la UBA*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

El derecho internacional: de la abstracción a la realidad



Por Noelia Cecilia Jadzinsky

Abogada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires con orientación en Derecho Internacional Público. Ayudante de segunda en la asignatura "Derechos Humanos y Garantías" del Departamento de Derecho Público II, en la cátedra de la profesora Titular Mónica Pinto.

Resumen

A través del presente, me propuse abordar la importancia de incorporar determinadas herramientas didácticas en el aula, dado que permitirán mejorar de manera significativa la calidad del aprendizaje. En este sentido, con interrogantes, esquemas gráficos, exposiciones dialogadas, actividades grupales, uso de casos, puesta en común y recuperación de saberes, los alumnos podrán sacar el máximo provecho a las clases, en las cuales no debemos dejar de lado que estamos formando a estudiantes que el día de mañana serán profesionales. Gracias a estas decisiones pedagógicas, seremos capaces de prepararlos para la realidad que los espera una vez recibidos.

Palabras clave: enseñanza docente – herramientas didácticas – exposición dialogada – formación de abogados

Abstract

In this article I set out to address the importance of implementing some pedagogical tools in the classroom, as they will significantly improve the quality of learning. In this sense, with questions, diagrams, oral presentations, group work, use of cases and knowledge sharing and retrieval, students will be able to make the most out of their classes. As teachers we must not overlook the fact that we are training students who will be professionals tomorrow. Our pedagogical decisions will enable us to prepare them for the reality that awaits them once they have graduated.

Keywords: teacher-facilitated instruction – didactic tools – dialogue exposition – lawyer training

El derecho internacional: de la abstracción a la realidad

Por Noelia Cecilia Jadzinsky

Introducción

Como docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires nos encontramos ante un gran desafío: formar profesionales que actúen con autonomía y análisis crítico de la realidad. Sin embargo, para lograrlo hay que derribar ciertas barreras. En este sentido, siendo ayudante de segunda de Derecho Internacional Público me sorprendió que la gran mayoría de los alumnos concibe la materia como algo totalmente abstracto y ajeno a un contexto práctico, de modo que la asignatura para ellos se transforma en un mero obstáculo que deben sortear para alcanzar una acreditación final que los acerque más al título de grado. Ante esto, tenemos que pensar cómo romper ese mito y acercar una aparente “abstracción” hacia algo más concreto, que les permita trabajar y desplegar sus habilidades a través de este marco teórico y complejo y sus aportes para leer la realidad en la que están inmersos.

Una clase que permita realizar el pasaje

En primer lugar, considero que resulta necesario comenzar una clase con preguntas que permitan volver a traer a colación conceptos que se pensaban aislados –e incluso irrelevantes–. Esto permitirá que, en ese primer momento, los estudiantes puedan recordar cuáles son los conceptos fundamentales de clases anteriores, mientras que despliegan sus habilidades de expresión en grupo plenario y conocen las ideas de sus compañeros, a la vez que pueden complementar sus propias ideas en función de la comprensión de las ideas de los demás. Asimismo, aparecerán en su radar ideas que resultan esenciales para el entendimiento de la asignatura en su conjunto, evitando que esto pase desapercibido para ellos.

Entonces, cuando la docente formula interrogantes, no solo está favoreciendo el intercambio que permitirá a los alumnos rectificar o ratificar su entendimiento mediante la contrastación de sus ideas previas con las expresiones de los colegas del curso y las aclaraciones que ella irá desplegando, sino que además le otorgará a los estudiantes la posibilidad de entender los

conceptos en otros contextos, en otros temas de la asignatura, de manera de ayudar a que el conocimiento sea más completo y se pueda relacionar con distintos saberes. En este sentido, la gran pedagoga argentina Edith Litwin ha expresado que “conocer no es almacenar datos o conceptos sin comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos; esto es integrarlos con lo que ya se sabe, de modo que el conocimiento sea más completo y relativo... porque el conocimiento está en constante cambio, es provisional, no es fijo y se entiende en múltiples relaciones. Para adquirirlos es necesario que los contenidos sean significativos y relevantes” (Litwin, 2008: 75).

En segundo lugar, el armado de un esquema gráfico en el pizarrón les podrá servir a los alumnos de muchas maneras. Por un lado, para ordenar los conceptos que llevaron leídos; por el otro, para que puedan registrar en sus cuadernos cierta jerarquización de contenidos y recurrir allí cuantas veces necesiten para favorecer su estudio, su recuerdo y su evocación, así como para identificar las ideas principales y secundarias de los textos que desarrollan los temas, como una suerte de guía de lectura para repasar y volver a la bibliografía con otros anteojos puestos.

En este orden de ideas, los esquemas gráficos son sistematizadores que resaltan lo expresado en el material de lectura y los asuntos esenciales de un modo visual para identificarlos de manera rápida y efectiva. Tomando esto último, al utilizar el pizarrón en una clase para establecer un orden, la docente tendrá una base para introducir cuestionamientos que rompan con ese orden. Esto provocará que el contenido se transforme radicalmente al conceder al estudiante la posibilidad de que sea él quien construya nuevos conocimientos, diferenciándose de un mero reproductor, asimilador e, incluso, reconstructor de conocimientos y procedimientos que han sido ya establecidos y aceptados (Camilloni, 2019: 7). En definitiva, al proponer el orden establecido por los libros de texto y las normas que ellos conocen, el desafío radicará en cuestionarlo para “crear nuevas respuestas, nuevas combinaciones de ideas y representaciones, a ver anomalías y a salir de la rutina. Enseñar a cuestionar los problemas, a identificar y cuestionar los supuestos con los que se conciben problemas y soluciones, a generar muchas y diferentes ideas y representaciones, a combinar y recombinar ideas y representaciones, a interrelacionarlas traspasando fronteras disciplinares...” (Camilloni, 2019: 18).

Por otra parte, a través de una exposición dialogada, con una dinámica comunicacional en la que cada expresión vuelva a la docente que coordina la clase, se permite que los alumnos sean más que meros receptores de información: los convierte en participantes activos de su aprendizaje, a diferencia de una exposición magistral, que solo “alienta a los alumnos a la mera tarea de escucha y absorber información, pero no necesariamente a interrelacionar ideas” (Finkelstein, 2007: 5). Darle la palabra al alumno implica forjar aulas donde se generen mayores potencias para los

aprendizajes, implica pensar la enseñanza como un lugar de complejidad donde se materialice la libertad y la democracia (Litwin, 2008: 107 y Celman, 1998: 62). Asimismo, no transforma el espacio educativo en un escenario para que la docente haga un monólogo, sino en un espacio vivo en los que el sentido se construya tolerando que esa construcción nunca sea completa (Mazza, 2014: 11).

En cuanto a la actividad grupal, podemos decir que fortalecerá las habilidades de expresión oral, permitirá maximizar la capacidad de comunicar las opiniones de los alumnos y comprender la de sus colegas a fin de establecer acuerdos y fomentar el debate. A su vez, posibilitará profundizar el estudio y la comprensión de las conceptualizaciones de la bibliografía de la asignatura, potenciará su capacidad de escucha atenta para comprender la perspectiva de cada compañero del grupo. A este respecto, Litwin considera que la realización de actividades grupales es muy enriquecedora, porque gracias a ellas se dejan de lado “las prácticas tradicionales basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales”, la diversidad del grupo contribuirá a reflejar “las diferencias existentes en el conjunto de la sociedad y posibilitar así conductas ciudadanas en las que la ayuda, el trabajo y la responsabilidad compartida sean parte de la formación, [y] finalmente... el grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y al explicitarlas en un grupo de pares promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje” (Litwin, 2008: 107).

Ahora bien, esto no implica que cualquier actividad favorezca la comprensión de cualquier tema, sino que, como Alicia Camilloni dirá: “la situación de aprendizaje debe ser bien elegida, pues la actividad debe ser real y corresponder a una práctica social”. (Camilloni, 2007: 30). Por ello, consideré que, para entender la actualidad internacional, la utilización de notas que reflejen esa realidad sería un buen punto de partida para lograrlo.

Es importante destacar que, cuando damos clase, no podemos dejar de considerar a quiénes le estamos enseñando. Dado que los estudiantes en las aulas de hoy serán los abogados de mañana, recae en nosotros cierta obligación, esto es, prepararlos, brindarles las herramientas para que en un futuro –no muy lejano– puedan desenvolverse con autonomía en el ámbito profesional. Entonces, las actividades que analicen los hechos que nos rodean colaboran a dotar a los estudiantes de capacidades reflexivas del entorno, algo que resulta fundamental porque “el derecho es cambiante y entonces el estudiantado debe aprender las habilidades y destrezas que permiten aplicar, interpretar el derecho para resolver problemas...” (Cardinaux y Clérico, 2005: 10).

En suma, quisiera citar lo dicho por una licenciada en Ciencias de la Educación, “en los escenarios de la contemporaneidad, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la

cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa. Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente en su sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales clase a clase, a la enseñanza de abordajes técnicos actuales, a planteos que permitan pensar al modo de la disciplina, a mirar en perspectiva y conmover a nuestros alumnos, a la vez que dejar huellas perdurables” (Maggio, 2012: 65). A este respecto, sin olvidarnos que estamos en la Facultad de Derecho, es conveniente resaltar que, en cuanto a las estrategias didácticas más adecuadas para la enseñanza del derecho y su aprendizaje, en cada docente puede predominar una combinación de concepciones: el derecho como norma jurídica o el derecho como análisis jurídico de la realidad (Mastache, 1998: 17). En consecuencia, no podemos alejarnos de esta cuestión, de formar profesionales que más allá de estudiar la lisa y llana letra de la ley, norma o disposición de la que se trate, lo importante es que puedan contextualizarla y analizarla a su realidad formadora e inherente, para poder superar la repetición y convertirse en pensadores críticos y transformadores del ámbito que los rodea.

A mayor abundamiento, utilizar casos extraídos de la realidad a través de artículos periodísticos, constituye una “invitación para pensar, entendiendo que el pensamiento, la reflexión, son procesos inherentes a la condición humana que implican creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, idear, inventar” (Litwin, 2008: 94). De este modo, los alumnos podrán ilustrar los conceptos más allá de la bibliografía de la materia y trabajar sobre todas estas ideas, desarrollando procesos cognitivos que enriquecerán su aprendizaje.

En cuanto a la puesta en común, podríamos decir que constituye un gran diagnóstico para tener un panorama general de entendimiento de los alumnos. Podríamos pensar, como refiere Celman, que “las ‘verdaderas evaluaciones’ serán aquellas en las que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué” (Celman, 1998: 52). Además, en la exposición dialogada de resolución de actividad, resultará esencial que se alcance la construcción de un puente entre la docente y los alumnos, que permita la transmisión de los contenidos de la materia, a lo que se sumará el desarrollo de la capacidad de razonar críticamente esos contenidos (Litwin, 2008: 27).

Por último, al realizar una recuperación por parte de la docente de los conceptos que se fueron desarrollando a lo largo de la clase, los alumnos podrán decantar toda la información que han traído preparada para la clase (ya sea la lectura de los textos o la búsqueda de noticias) y la que han extraído de la actividad. De esa manera, los saberes terminarán de –o podríamos decir empezarán a– cobrar sentido.

A su vez, el o la docente podrá ver qué cosas se les habían escapado de la comprensión a los alumnos y “completarlas”, de modo que todos los puntos pautados para la clase logren trabajarse. Sin embargo, conocer no es “poseer” un conocimiento, sino encontrarse en un estado de búsqueda, de expectación, de tolerancia del “vacío” inevitable por un objeto que nunca termina de hallarse (Mazza, 2014: 6). En definitiva, al introducir las conclusiones el o la docente deberá indicar que las mismas solo representarán el punto de partida para seguir indagando, reflexionando, pensando y repensando.

Conclusión

Para finalizar, teniendo en cuenta que estamos en la Facultad de Derecho, que estamos enseñando a futuros profesionales, ya sea en un aula presencial o virtual, no podemos ignorar que tenemos que aportarles algo más, algo que no puedan encontrar de manera autodidacta en los libros. Tenemos que ayudarlos a relacionarse: entre sí, con la realidad, con los conceptos; a tener un aprendizaje significativo de los contenidos, que les permita desarrollar el pensamiento crítico; que puedan ir más allá de la bibliografía y su contenido establecido de manera pétrea; debemos inspirarlos, incentivarlos a mirar más allá de un papel o un pdf, y llevarlos a que trasciendan el plano escrito.

En definitiva, al emplear durante la clase distintas decisiones pedagógicas como interrogar, trabajar de manera cooperativa en grupos, exponer de manera dialogada, recuperar saberes y demás, les estaremos aportando herramientas para que los estudiantes puedan buscar y reconocer lo que está en el texto, pero representado a su alrededor, que puedan analizar la realidad en la que se insertan y que puedan trabajar con otros en el modo en que la sociedad lo amerita. Si logran todo esto, podrán operar como abogados, como profesionales, o más aún, como seres pensantes que lo cuestionen todo.

Bibliografía

- CAMILLONI, A. “Didáctica general y didácticas específicas”, en *Camilloni y otros: El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007, pp. 23-39.
- CAMILLONI, A. “La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad”, *Revista de pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, Vol. 6, 2019.
- CARDINAUX, N. & CLÉRICO, L. “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados”, en *AAVV de cursos y de formaciones docentes*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA: Buenos Aires; Cap. II, 2005.

- CELMAN, S. "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en conocimiento?", en CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E. Y PALOU DE MATÉ, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós, 1998.
- FINKELSTEIN, C. "La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica". Buenos Aires, UBA, OPFYL, 2007.
- LITWIN, E. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MAGGIO, M. *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires: Paidós, 2012.
- MASTACHE, A. "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, N°13, Buenos Aires: FFyL (UBA) y Miño y Dávila Editores, 1998.
- MAZZA, D. "Clases magistrales. El sentido de la enseñanza (Partes I y II)" en *Revista Noticias*, Editorial Perfil el 6 y el 13 de diciembre de 2014.

De la tradicional Misión Social de la Universidad hacia un concepto de Responsabilidad Social Universitaria¹



Por Florencia Villela

Abogada UBA, especializada en derecho penal y administración de justicia, auxiliar docente de la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal de la Cátedra De Luca e investigadora en la Comisión Penal del Foro de estudios sobre Administración de Justicia.

Resumen

Este artículo describe la responsabilidad social que le ocupa a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en la sociedad desigual en la cual está inmersa, desde un abordaje que tradicionalmente fue conocido como misión social universitaria, a partir de la perspectiva que brindó Risieri Frondizi², en su obra *La universidad en un mundo de tensiones: Misión de las universidades en América Latina*³, pues más allá del tiempo transcurrido aquí demostraré por qué su legado aún se encuentra vigente. A través de este enfoque, se plasmará que la responsabilidad social universitaria tiene por objeto redefinir el concepto de misión social tradicional, poniendo su acento en la extensión universitaria. A modo de cierre, se ejemplificará el rol de facultad en la sociedad y cómo actúa en consecuencia implementando actividades en ese espacio, para contribuir al mejoramiento social del país tal como fue proclamado en el espíritu del estatuto universitario.

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del curso "Pedagogía Universitaria" del Plan de Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en la comisión a cargo del Profesor Ricardo Smith, en el primer cuatrimestre del año 2018.

² Durante su gestión como Rector de la UBA entre los años 1957 y 1962, se impulsaron iniciativas de las que aún hoy pueden encontrarse rastros. Se inició la construcción de la Ciudad Universitaria, se implementaron dedicaciones exclusivas en la planta docente, con la consecuente promoción de actividades de investigación, se fundó Eudeba, se comenzó la publicación de la Guía del Estudiante, se creó la Escuela de Salud Pública, se dio mayor impulso a la tarea del Departamento de Orientación Vocacional y se extendió el sistema de becas a estudiantes y graduados. Lo más sorprendente es que toda esta tarea se lograra en un contexto de restricción presupuestaria e inestabilidad política. En tal sentido, ver: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-1629-2005-06-26.html>.

³ Risieri Frondizi, *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*, Cap. 4 "Misión Social: El Sentido dinámico de la misión social". Buenos Aires: Eudeba, 1971/2005.

Palabras clave: misión social - responsabilidad social universitaria - estatuto universitario - extensión universitaria.

Abstract

This article describes the social responsibility of the Law School of the Universidad de Buenos Aires in an unequal society in which it is immersed, from an approach that was traditionally known as the university social mission, from the perspective provided by Risieri Frondizi, in his work: *La universidad en un mundo de tensiones: misión de las universidades en América Latina* [The University in a World of Tensions: The mission of the universities in Latin America], because beyond the time spent here I will show why his legacy is still valid. Through this approach, it will be shown that university social responsibility aims to redefine the concept of traditional social mission, emphasizing university extension. As a conclusion, the role of University in society will be exemplified and how it acts accordingly by implementing activities in that space, to contribute to the social improvement of the country as it was proclaimed in the spirit of the university statute.

Keywords: social mission – university social responsibility - university statute - university extension.

De la tradicional misión social de la universidad hacia un concepto de responsabilidad social universitaria

Por Florencia Villela

1. Introducción. Hacia un concepto de responsabilidad social universitaria

Risieri Frondizi afirmaba que las universidades formaban buenos profesionales y algunas de ellas alcanzaban un elevado nivel científico, pero que ninguna, en cambio, reparó suficientemente en el aspecto social.

En idéntico sentido, el nombrado sostuvo que el rol de la universidad no se trataba de formar profesionales que fortalezcan el statu quo y la sociedad de consumo en que se vive, sino de capacitarlos para incrementar su producción y los servicios en beneficio de la mayoría del pueblo.

En líneas generales, lo que Frondizi esboza en su legado se podría resumir así: la universidad no solo tiene como objetivo formar estudiantes convirtiéndolos graduados firmes en sus conocimientos específicos, sino que también debe generar el ambiente imprescindible para contribuir fuertemente a dotarlo de los valores fundamentales para consolidarlo como el mejor ciudadano, pleno de solidaridad, consciente de su responsabilidad individual para los que menos tienen. En otras palabras, la universidad primero debe formar al ser humano.

Por sus ideas y conceptos de avanzada, este autor resultó un pionero para su época arrojando, por primera vez, luz sobre el concepto de la misión social de la universidad, a la que definió como el conjunto de actividades que tienen como objeto contribuir al desarrollo de la sociedad.

También destacó que para predicar la misión social había que estudiar los problemas que afligían al país, debido a que todos nuestros países de América Latina sufren males que la universidad debería ayudar a solucionar, no conformándose con atender las necesidades inmediatas sino proyectándose más allá de ellas.

Efectuada esta introducción, en la actualidad es posible afirmar que la responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) tiene por objeto redefinir el concepto de misión social tradicional, poniendo su acento en la extensión universitaria.

Se trata de que la universidad sea consciente de su rol en la sociedad y actúe en consecuencia implementando actividades en ese espacio, a efectos de que contribuyan al mejoramiento social del país tal como fue proclamado en el espíritu del estatuto universitario

Aquí vemos la importancia de estudiar los problemas que le afligen al país, como exponía Frondizi, pues el tipo de actividades que realiza la universidad está estrechamente relacionado con la visión que se tenga del resto de la sociedad.

Si bien se entiende que la RSU tiene como antecedente en su objeto de estudio a la responsabilidad social empresarial (RSE), como ya se expuso, considero que aquel concepto ya había sido elaborado y anticipado por Frondizi como misión social.

Sin embargo, esta asignatura debe ser flexible y adaptarse a los cambios de contexto social, político y económico –sobre todo a partir de la globalización– y actuar en consecuencia. Por ello, antes de presentar un modelo de lo que es la RSU, resulta esclarecedor analizar el concepto de RSE, más difundido en la actualidad, y que ilustra mucho sobre el tipo de enfoque que se busca en la idea de “responsabilidad social” en una organización moderna.

En este sentido, resulta oportuno mencionar el aporte efectuado por el especialista en la materia, el notable profesor de la Universidad Católica del Perú François Vallaey⁴, quien explica que la RSE podría ser entendida como la gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural. Se trata de la asunción por parte de las compañías privadas de su impacto en la comunidad.

Sin embargo, explica el autor, la RSE va más allá del altruismo. No se trata de filantropía pura (la clásica donación caritativa que no tiene relación alguna con la actividad de la empresa), ni de filantropía interesada (la donación caritativa del producto de la empresa para promocionarlo y abrir nuevos mercados) que no son sostenibles en el tiempo, no guardan relación con la acción misma de la organización y no tienen una visión integral de la sociedad y de la ubicación de la organización en ella.

Del mismo modo, las universidades deberían ser socialmente responsables, para lo cual deben tratar de superar el enfoque de la extensión universitaria. Es decir, la RSU persigue la redefinición de las tareas tradicionales del servicio social universitario, poniendo el acento en su sentido transformador para la formación y producción de conocimientos.

⁴ François Vallaey, “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. V, núm. 12, México, 2014, pp. 105-117. Asimismo, Vallaey tiene en su haber diversas obras sobre el tema aludido que se pueden encontrar en internet, como por ejemplo: “¿Qué es la responsabilidad social universitaria?”, Pontificia Universidad Católica del Perú, disponible en: <http://voluntariadofce.econ.uba.ar/wp-content/uploads/2011/08/Que-es-la-RSU.-Vallaey.pdf>.

2. Un ejemplo de ejercicio de RSU: la extensión universitaria de la Facultad de Derecho

A pesar de que la RSU debe proyectarse más allá de la extensión universitaria, lo cierto es que en este lugar se pone de manifiesto el interés por retomar el rol que esta sociedad le asigna al establecimiento educativo, ya que comprende los programas destinados a la difusión de los conocimientos tanto para estudiantes y graduados como para el público en general, el intercambio de experiencias y las actividades de servicio tendientes a procurar el progreso de la sociedad, renovando la tradicional misión social que se reflejan en el estatuto universitario.

Cabe recordar que esta asignatura fue incluida entre las bases del Estatuto Universitario⁵, precisamente en su artículo V: “La universidad, además de su tarea específica de centro de estudios y de enseñanza superior, procura difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria”.

En este sentido, la extensión es indispensable por tratarse del mecanismo para devolver a la sociedad parte del beneficio que obtenía la minoría privilegiada de estudiantes por la financiación pública y la gratuidad.

En efecto, en el cuerpo normativo mencionado, en el título que corresponde a la función social, se desarrollan las acciones sociales relevantes que debe implementar la UBA. A modo ilustrativo se destacan las siguientes:

-Art. 69.- La Universidad de Buenos Aires guarda íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte. Es un instrumento de mejoramiento social al servicio de la acción y de los ideales de la humanidad. En su seno no se admiten discriminaciones de tipo religioso, racial o económico.

-Art. 70.- A efectos de proporcionar igualdad de oportunidades para todos, ya sean estudiantes o graduados, se crean las becas necesarias y otros géneros de ayuda que permiten realizar sus estudios a quienes carezcan de medios para ello.

-Art 72.- La Universidad organiza cursos y seminarios de temporada para universitarios y para personas que no lo sean.

-Art. 74.- La Universidad, mediante la extensión universitaria, participa de la responsabilidad de la educación popular. Coordina las tareas de la extensión universitaria mediante un organismo adecuado a esta función.

La Facultad de Derecho ha cumplido así con el mandato expreso del Estatuto Universitario mediante el desarrollo de actividades y/o espacios que fueron implementados mediante distintas

⁵ Puede leerse el estatuto en: <https://rrhh.uba.ar/NormativaDocumentos/EstatutoUniversitario.pdf>

resoluciones para contribuir a la sociedad en la que se encuentra inmersa. A través de su página web (<http://www.derecho.uba.ar/extension/>), tenemos acceso a la información sobre los cursos de extensión (entre ellos: arte y expresión, informática, Lex Doctor 10, cultura general, jurídicos, capacitaciones e idiomas), becas, deportes, jardín maternal, grandes conciertos, muestras plásticas y coro. En este punto, corresponde resaltar la Convocatoria UBANEX: un programa de subsidios de la UBA para proyectos de investigación docente.

También merece especial valoración el Programa Género y Derecho, que se encuentra en funcionamiento desde 2011. Entre sus objetivos, se propuso la toma de conciencia de la igualdad de las mujeres en la sociedad, para generar un proceso de incorporación de la perspectiva de género a las formaciones académica y profesional, y a la práctica personal, profesional y docente (Resolución nro. 406/18 UBA).

Afortunadamente, en la UBA, son ampliamente conocidas las becas para brindar dinero a quienes no pueden afrontar los costos de la carrera. Estas becas tienen por objeto la igualdad de oportunidades en la educación superior, en términos de acceso, participación y éxito de los estudios. Entre ellas se destacan: Alumnos Destacados, Becas Sarmiento, Becas por la igualdad, y Becas Mosoteguy.

Finalmente cabe mencionar el programa para graduados "Abogado por los Pibes", el cual capacita en el campo de la niñez y la adolescencia, y que es llevado adelante en forma conjunta por la Secretaría de Extensión Universitaria y la Asociación Civil Amanecer. El objetivo del Programa es generar y promover acciones tendientes al cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad, en el marco de la Convención Internacional de Derechos del Niño y la Ley de Protección Integral de la Infancia. En este sentido, el programa desarrolla una capacitación que consiste en una serie de encuentros con académicos, funcionarios administrativos y judiciales, y profesionales especializados en las distintas temáticas que atraviesan y vulneran derechos de las infancias. A ello se suma una clínica jurídica en la que se analizan y discuten casos prácticos reales.

Del mismo modo, los estudiantes más avanzados deben ofrecer un servicio a la comunidad como asignatura obligatoria y anual para finalizar la carrera de Abogacía. El "Práctico", como todos la conocen, ofrece la opción de desempeñarse en organismos públicos o proveer asistencia jurídica gratuita a los sectores de la sociedad con menos recursos, bajo la supervisión de un docente-abogado matriculado.

3. Reflexión final

En la actualidad, la RSU nos exige que defendamos la UBA como herramienta indispensable para el desarrollo de nuestra comunidad. Bajo la premisa referida, la solidaridad es un valor necesario, no como condición humana universal sino porque ser universitario es una condición privilegiada en una sociedad desigual.

Sin embargo, la solidaridad no es sinónimo de caridad ni de ayuda social, pues de este modo siempre habrá personas desfavorecidas. El ejercicio de la RSU debe ser llevado adelante con planes políticos concretos y no acciones aisladas.

Lo aquí expuesto se ejemplifica con lo sostenido por Frondizi en relación con la alfabetización. Para este autor, se deben crear nuevos métodos y técnicas, y difundir. En vez de salir a la calle a enseñar a leer y escribir, se debe realizar un estudio completo, proponer una política pública adecuada para que el plan se lleve a la práctica.

A modo ejemplificativo algunos autores⁶ proponen medidas para ejercitar la RSU, tales como las siguientes:

- Desarrollar programas y actividades que conduzcan a una mayor relación entre la comunidad universitaria y la ciudadanía en general.
- Promover el trabajo voluntario y los programas de acción social directamente dirigidos a la comunidad, tanto para estudiantes como para docentes de la universidad.
- Acercar la universidad a los sectores más humildes de la sociedad, donde el acceso a la educación superior no suele ser considerado como viable, deseable o relevante.
- Participar de campañas de alfabetización, en coordinación con otros organismos o con instituciones de educación media o inicial.
- Permitir a otras entidades, y a la población en general, acceder al conocimiento producido por los docentes y los investigadores de la universidad (esto se conoce como “transferencia de conocimiento”).
- Celebrar convenios o formar alianzas estratégicas con organizaciones no gubernamentales (ONG), a fin de trabajar en conjunto sobre objetivos comunes, y conectando así a la universidad con su contexto social.
- Proveer asistencia gratuita a los sectores con menores recursos, como parte de la currícula de estudios: por ejemplo, que las residencias médicas se desarrollen en hospitales públicos, o que los

⁶ Entre ellos, Brodsky, Jonathan M., “La educación universitaria y la élite del conocimiento: hacia un ejercicio de la responsabilidad social universitaria”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 15, número 29, Buenos Aires, Argentina, 2017, pp. 15-30.

estudiantes avanzados de derecho realicen su práctica profesional ofreciendo patrocinio jurídico gratuito bajo la supervisión de un docente-abogado en ejercicio.

– Promover valores socialmente positivos, tales como el respeto por la vida, la dignidad, la igualdad, la libertad, la justicia, la democracia, la diversidad cultural y los derechos humanos. Ello es posible a través de eventos, conferencias o talleres en los que se aborden estas y otras temáticas de importancia, y también haciéndolas parte de los programas de estudio de las asignaturas que componen el plan de la carrera universitaria.

– Tomar conciencia e involucrarse en cuestiones de gran importancia para la comunidad en su conjunto, tales como el desarrollo sustentable y la protección del medio ambiente, la calidad de vida y el bienestar de la sociedad, el progreso económico y la generación de empleo, la lucha contra la desigualdad y la discriminación, y otros conflictos sociales que se presenten en un momento histórico determinado.

Como se puede apreciar, algunas acciones se vienen llevando a cabo en la Facultad de Derecho. Sin embargo, como reflexión final de este artículo, se colige que la RSU no puede ser confundida con una oficina de ayuda social de una ONG pues debe ir más allá mediante la puesta en marcha de planes y acciones concretas para lograr el desarrollo y progreso de la comunidad.

Referencias

- Brodsky, J. M., "La educación universitaria y la élite del conocimiento: hacia un ejercicio de la responsabilidad social universitaria", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 15, número 29, Buenos Aires, Argentina, 2017, pp. 15-30.
- Vallaey, F., "La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. V, núm. 12, México, 2014, pp. 105-117.

La inclusión de la “perspectiva de género” en la materia “Elementos de derecho penal y procesal penal”¹



Por Nuria S. Sardañosi

Abogada, Universidad de Buenos Aires.
Especialista en Derecho Penal, Universidad Torcuato Di Tella.
Ayudante de segunda de la materia “Elementos de derecho penal y procesal penal” de la Cátedra del profesor Gustavo Garibaldi en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Este trabajo propone reflexionar sobre la inclusión de perspectiva de género en el currículum de la materia “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal” de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. A ese efecto, se reconstruye, qué se entiende por “perspectiva de género”. Luego, se exponen los contenidos básicos de la materia en cuestión y se examinan los programas de las diferentes cátedras. Asimismo, se describe el lugar que formalmente ocupan las mujeres en ellas. Finalmente, se destacan algunos problemás penales sobre los que, entiendo, sería importante trabajar en el marco de curso de derecho penal con perspectiva de género. Esto, porque comprenden cuestiones cuya resolución, usualmente, conlleva la aplicación de criterios discriminatorios para las mujeres involucradas en este tipo de procesos.

Palabras clave: Género – Perspectiva de género – Derecho penal y procesal penal –Enseñanza del derecho

Abstract

This work aims to reflect on the inclusion of a gender perspective in the curriculum of the subject “Elements of Criminal Law and Criminal Procedure” of the Law Degree at the Law School of the University of Buenos Aires, Argentina. To this end, it is reconstructed what is understood by “gender perspective”. Then, the basic contents of the subject in question are exposed and the

¹ Este trabajo fue elaborado en el marco del Módulo I “Pedagogía Universitaria” dictado por el profesor Ricardo Schmidt en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante el segundo cuatrimestre del año 2019.

programs of the different chairs are examined. Likewise, the place that women formally occupy in them is described. Finally, some criminal problems are highlighted on which it would be important to work in the framework of a criminal law course with a gender perspective. This, because it comprehend issues whose resolution usually carries the application of discriminatory criteria for women involved in this type of process.

Key Words: Gender - Gender perspective - Criminal law and criminal procedure – Law teaching

La inclusión de la “perspectiva de género” en la materia “Elementos de derecho penal y procesal penal”

Por Nuria S. Sardañosi

Introducción

Como sabemos, la discriminación que sufren las mujeres es un problema grave en nuestra sociedad. Ese diagnóstico es compartido por tribunales y organismos nacionales e internacionales y por la literatura especializada en esta materia. Actualmente, como sucede en otros ámbitos, la enseñanza del derecho se encuentra atravesada por una gran cantidad de debates acerca del modo en que se debe afrontar esta problemática.

En este escenario, el objetivo del trabajo es reflexionar acerca de la necesidad de incluir la “perspectiva de género” en el currículum de la materia “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal”, que se dicta en la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina; y realizar algunas propuestas relativas al modo en que se lo podría hacer.

Se eligió esta materia porque es la única vinculada con el Derecho Penal que debe ser cursada de manera obligatoria por todos los estudiantes como parte integral del Ciclo Profesional Común.² Solo los que elijan la orientación de derecho penal durante la cursada del CPO continuarán con el estudio de otras materias relacionadas. Pese a ello, todos los abogados que se reciban podrán, luego, ejercer en dicho ámbito. Por eso, considero que es relevante evaluar los contenidos mínimos que debe tener esta asignatura, pues es el único acercamiento que los abogados “no penalistas” pueden tener con la materia.

Para cumplir con el objetivo propuesto, se introducirán, primero, una serie de normas y conceptos para comprender a qué hacemos referencia cuando hablamos de “perspectiva de género”. Segundo, se indagará acerca de los motivos por los que es necesario incluir esta mirada en la materia mencionada. Tercero, se expondrán cuáles son los contenidos básicos de la materia mencionada según el plan de estudios actual; y se examinarán los programas de las diversas cátedras. En este punto, también se describirá cómo están integradas las cátedras para, luego, evaluar el modo en que esto podría incidir en el dictado de la materia. Aunque toda la materia

² La carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA se divide en tres etapas: el Ciclo Básico Común (CBC), el Ciclo Profesional Común (CPC) y el Ciclo Profesional Orientado (CPO).

debería ser abordada con perspectiva de género, en cuarto lugar se destacarán algunos temas puntuales que, a mi entender, requieren especial atención en lo que respecta la utilización de este enfoque.

Marco normativo

Entre la normativa internacional que rige con el fin de proteger los derechos de las mujeres se debe considerar la “Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer” (1981). Dicha norma define “discriminación contra la mujer” como “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”.

De la misma forma, la “Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer” (Convención de Belem do Para, 1994) establece el derecho de las mujeres a vivir una “vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado” (art. 3). Además, incluye el derecho “a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (art. 6.b). Incluye, además, dentro de los deberes de los Estados Parte la necesidad de adoptar, en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas, para “modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel de del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de la cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer” (art. 8.b).

Por otro lado, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995) plantea un nuevo enfoque para el diseño de políticas públicas con perspectiva de género. Con respecto a la educación, destaca que “sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a estas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdades. La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas” (punto 74). Este documento también destaca que “para hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las oportunidades educacionales insuficientes, los

gobiernos y otros agentes sociales deberían promover una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres” (punto 79).

Por último, debemos destacar que, a nivel local, contamos con la ley 26.485 de Protección integral a las mujeres (2009). Esta ley tiene por objeto prevenir, sancionar y erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres en todos los ámbitos en los que desarrollen sus relaciones interpersonales. En el marco de la implementación de políticas públicas promueve la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género (art. 11 inc. 3.a).

Además, es importante referir a la ley 27.499 (“Ley Micaela”, 2018), que establece “la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación”. En este punto, no podemos desconocer que muchos de abogados que se forman en la Facultad de Derecho podrán ejercer en dichos ámbitos, por lo que podemos trasladar la necesidad de formación en esta materia a este espacio previo de educación universitaria.

Este es el marco en el que debemos analizar qué entendemos por “perspectiva de género”, y por qué resulta necesario su inclusión en la educación de los futuros abogados.

¿Por qué es importante incluir la “perspectiva de género” en los programas de derecho penal?

No es fácil definir que se entiende por “perspectiva de género”. Sin embargo, al analizar el marco normativo al que referimos anteriormente, podemos comenzar a dotarla de contenido y establecer qué derechos debemos garantizar a las mujeres.

Se ha sostenido que “[u]na docencia con perspectiva de género no es una docencia sobre las mujeres; es una docencia que considera el sexo y el género como variables analíticas y explicativas clave. Implica prestar atención a las similitudes y diferencias en las experiencias, los intereses, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de las mujeres y de los hombres, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, para poder combatirla”.³

³ Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Con cita de Scott, Joan W. “Gender: a useful category for historical analysis, *American Historical Review*”, 91 (5), p. 1053-1075 (1986) y Beckwith, Karen, “A common language of gender”, *Politics and Gender*, 1 (1) p. 128-137 (2005). P. 13. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf (última vez visitado el 28/11/2019).

Lo cierto es que, más allá de cómo definamos esta categoría, como ya hemos visto, a nivel normativo nos encontramos con una marcada línea tendiente a establecer la obligatoriedad de incorporar su estudio en la formación de los futuros abogados.

También se ha dicho que “[l]a reforma feminista a la enseñanza parte de las críticas feministas hechas en las décadas del setenta y ochenta, críticas que se concentran inicialmente en tres puntos: el primero, que el Derecho es masculino; el segundo, que los métodos de enseñanza también lo son; y el tercero, que como resultado, las mujeres quedan excluidas del Derecho, tanto del contenido de la ley como de la profesión y de la academia”.⁴

Con respecto a quienes enseñan esta materia, como se expondrá en el próximo punto, en el momento en el que se analizaron los datos de este trabajo, la cantidad de profesoras adjuntas dentro del departamento de derecho penal era de un 28,3%. Al respecto, cobra relevancia lo sostenido por Lemaitre Ripol en cuanto a que “[l]a posición subordinada de las mujeres y de lo femenino en las facultades de Derecho es una señal más del machismo dominante. Así, el (...) objetivo de las feministas ha sido aumentar la presencia de las mujeres en las facultades, como estudiantes, profesoras y en posiciones directivas, y en especial su acceso a los espacios de poder”.⁵ En este punto, entiendo pertinente señalar que incorporar la perspectiva de género debería implicar necesariamente que repensemos quiénes son las personas que se encuentran a cargo de cursos. Esta es una problemática que se mantuvo a lo largo de los años en la Facultad: “[s]egún datos publicados por Agulla, en 1989 el porcentaje de mujeres profesoras en la Facultad de Derecho de la UBA era del 24,7 %, porcentaje que para 1996 se había incrementado al 41,6%, en 2000 constituía un 38% y, en 2004, un 37,9% del total de profesores”.⁶ Dicho estudio, además, se concluyó que “[e]l Departamento de Derecho Penal con un porcentaje de 25,6% es el departamento que cuenta con la proporción más baja de profesoras adjuntas”.⁷

Ahora bien, el acceso de más mujeres a la docencia es una condición necesaria, pero no suficiente para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho penal. Es que la sola presencia de una mujer a cargo de un curso tampoco garantiza esta mirada. En este escenario, entiendo que se debería incorporar el “género en la totalidad del programa académico, integrarlo

⁴ Lemaitre Ripol, Julieta, “El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos. Estrategias para América Latina”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005, p. 176.

⁵ Lemaitre Ripol, Julieta, P. 178/179.

⁶ Kohen, Beatriz. “¿Dónde están las profesionales del Derecho en la Ciudad de Buenos Aires?”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, P. 247.

⁷ Kohen, Beatriz, p. 248.

en cómo se enseña y en lo que se enseña⁸; pero previo a generar ese cambio, al menos, deberíamos repensar algunos conceptos o trabajar algunas discusiones jurídicas actuales.

La relevancia de esta reflexión en el derecho penal se basa en que este tipo de procesos puede involucrar el análisis de la violencia que sufrió una mujer o el rol que ella ocupa en la sociedad; y la resolución de estos casos puede conllevar la aplicación de criterios discriminatorios para las mujeres involucradas con gravísimas consecuencias para ellas. Por ello, entiendo que resulta necesario que se analicen las categorías que deberán ser aplicadas para determinar la aplicación de una pena con conocimiento de la desigualdad en la que la mujer se encuentra inmersa en la sociedad; lo que nos debería llevar a tener que repensar cómo se aplica el derecho tanto cuando una mujer es víctima como cuando es imputada en una causa penal.

Por eso, debo insistir en la necesidad de incorporar perspectiva de género en esta materia, pues, como dijimos anteriormente, es la única base con la que contarán los graduados que no hayan seguido la orientación en derecho penal. Es decir, es la única materia penal que pertenece al Ciclo Profesional Común que deben cursar todos los estudiantes. En la actualidad, la Facultad oferta diversos cursos para el Ciclo Profesional Orientado que, en el marco del Departamento de Derecho Penal, tratan las cuestiones de género de forma específica. No obstante, entiendo que no podemos dejar librado a la decisión del alumnado su formación en esta materia.

Contenidos básicos de la materia “Elementos de derecho penal y procesal penal”.

Análisis de programas existentes

La materia “Elementos de derecho penal y procesal penal” debe tratar los siguientes contenidos, de acuerdo con el plan de estudios⁹:

○ *Derecho penal y la Constitución Nacional*: Garantías del derecho penal y procesal penal. Derecho penal, ley penal y política criminal. Concepto del castigo penal.

○ *El delito*: Aplicación temporal y espacial de la ley penal. La teoría del delito como método. Conducta. Tipicidad. Antijuridicidad. Culpabilidad. Tentativa. Participación criminal. Concurso de delitos.

○ *La respuesta punitiva*: Fundamentos y función de la pena. Formas posibles de la coerción penal.

⁸ MacKinnon, Catharine A., “Integrando el feminismo en la educación práctica”. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho en Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005, p. 162.

⁹ EXP-UBA: 45.501/2018 -1- ANEXO - PLAN DE ESTUDIO CARRERA DE ABOGACÍA TEXTO ORDENADO.

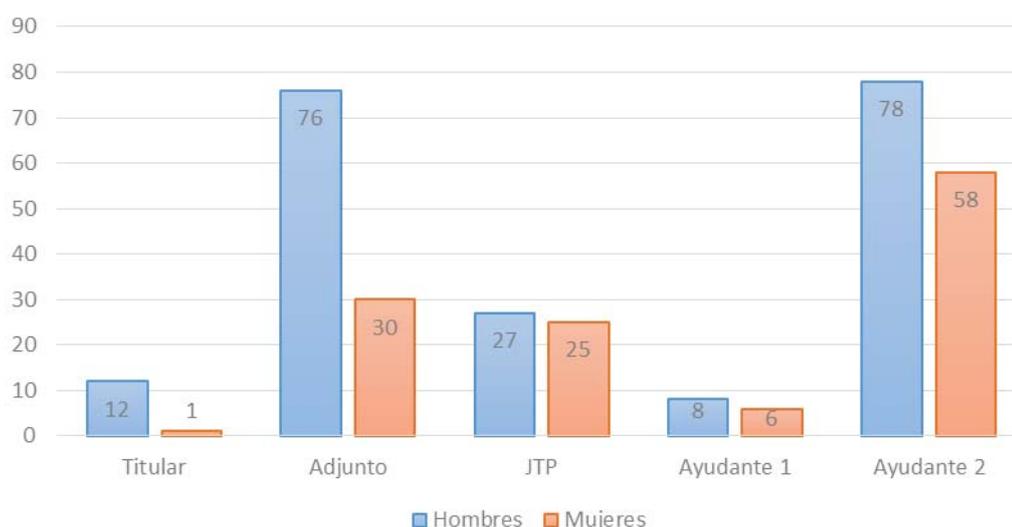
○ *Los delitos en particular:* Agrupación sistemática de los delitos en el Código Penal de acuerdo con los bienes jurídicos afectados. Anunciación de las principales figuras (no exhaustivo): Delitos contra las personas; Delitos contra la propiedad.

○ *El proceso penal:* Garantías procesales. *Modelos de enjuiciamiento:* inquisitivo, acusatorio, mixto.

○ *El sistema procesal penal nacional.* Instrucción. Juicio Oral. Ministerio Público”.

En el Portal Académico¹⁰ de la Facultad se encuentran los diversos programas de las trece cátedras del Departamento de Derecho Penal y Criminología, y cómo se integra cada una.¹¹

A partir de esa información, lo primero que considero pertinente analizar es la cantidad de mujeres que integran el Departamento y el cargo que tienen.¹² Así, es posible señalar que solo una de las cátedras se encuentra a cargo de una profesora titular. En el cargo de profesor adjunto se cuentan setenta y seis hombres y treinta mujeres. En el cargo de jefe de trabajos prácticos hay veintisiete hombres y veinticinco mujeres. En el cargo de ayudantes de primera hay ocho hombres y seis mujeres; y en el de ayudantes de segunda hay setenta y ocho hombres y cincuenta y ocho mujeres. Da un total de doscientos un hombres y ciento veinte mujeres.¹³

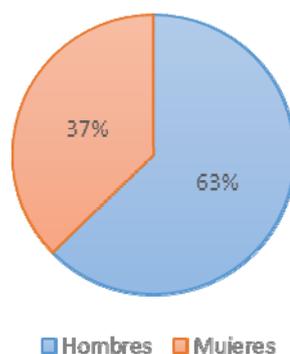


¹⁰ Disponible para su consulta en: <http://portalacademico.derecho.uba.ar> (última vez visitado el 28/11/19).

¹¹ No desconozco que esta información puede encontrarse desactualizada. Fue la utilizada para realizar este trabajo por ser la única de acceso público que surge de la página web de la Facultad. De cualquier forma, si no refleja la situación actual de todas las cátedras, da cuenta del modo en que se encontraban configuradas en un pasado reciente.

¹² El análisis de estos datos podría dar lugar a un trabajo independiente, pero igualmente consideré necesario, al menos, presentar cómo se componen las cátedras que brindan esta asignatura.

¹³ Sobre los datos mencionados también debo mencionar que no se desprende si los cargos son efectivos o interinos, de manera tal de poder sostener si la selección de los profesores que ocupan los cargos de adjuntos y JTP fue realizada por concurso o por decisión del titular de la cátedra.



Como ya hemos mencionado, es relevante que haya más mujeres dando clases para poder expresar esta perspectiva de género que es necesario incorporar al currículum de la materia. En este punto, es notable la diferencia que hay entre la cantidad de profesores hombres y profesoras mujeres; en particular, en los cargos de profesor/a titular y adjunto/a.

En lo que respecta al contenido de los programas, solo la cátedra a cargo de la única mujer que es profesora titular integra en su programa un punto específico sobre “Perspectivas de género en la historia y actualidad del derecho penal. Del crimen pasional al femicidio. Modificaciones valorativas a través del tiempo. Género y culpabilidad: el ‘síndrome de la mujer golpeada’”. Al relevar la bibliografía recomendada por esta cátedra, se observa la inclusión del libro de Tamara Pitch “Responsabilidades limitadas”, que incluye un capítulo titulado “Las mujeres, el feminismo y la ley sobre la violación”. Este libro, además, se encontraba entre las sugerencias bibliográficas que realizaban en el año 2005 Paola Bergallo y Julieta Di Corleto para el “abordaje de la temática de género y sexualidad desde el Derecho”.¹⁴

Al continuar con el análisis de los contenidos de los diferentes programas, advertimos que otra cátedra incorpora un punto sobre “Homicidios. Tipo básico. Formas atenuadas y agravadas. Agravantes por cuestiones de género. Violencia de género y violencia contra las mujeres. La Convención de Belem de Pará. Femicidio: razones de la sexualización de la respuesta punitiva. Análisis legal y jurisprudencial”. Además, incorpora dentro de su bibliografía el libro compilado por Julieta Di Corleto: “Justicia penal y género”; y dentro de la jurisprudencia a trabajar cita los fallos de la CSJN: “Góngora”, “Leiva, María Cecilia”, “FAL”, que abordan problemáticas específicas de género.

Otra cátedra incluye el análisis de “La legítima defensa en contexto de violencia de género (anteproyecto del código penal)”.

¹⁴ Bergallo, Paola y Di Corleto, Julieta. “Algunas sugerencias bibliográficas”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005, P. 362.

Y una cuarta cátedra incluye un punto de “Discusión acerca de la violencia de género” y dentro de los fallos de la CSJN incluye el precedente “Góngora”.

El resto de las cátedras no incorporan en sus del programa cuestiones vinculadas o que se puedan vincular con el abordaje del derecho penal con perspectiva de género. Además, la bibliografía recomendada se basa en autores clásicos¹⁵ que tampoco permiten a los estudiantes realizar una lectura del sistema penal con este enfoque.

Por último, quiero mencionar que no desconozco que los programas analizados son los programas de las cátedras y que, en algunos cursos, estos programas son modificados. Sin embargo, no se puede desconocer que la falta de incorporación de la perspectiva de género en los programas de la cátedra es un punto de partida problemático. Sumado a esto, a no se puede desconocer que muchos docentes se ven en la obligación de dictar el programa de la cátedra sin posibilidad de modificarlo.¹⁶

Propuesta

Una de las preguntas que dio inicio a este trabajo es cómo deberíamos incluir en la materia “Elementos de derecho penal y procesal penal” la perspectiva de género. Como vimos, esta pregunta podría contestarse de diferentes maneras: con la existencia de más mujeres profesoras, incluyendo lecturas de autoras mujeres, incluyendo lecturas feministas (de autoras mujeres o de hombres), mediante el análisis de jurisprudencia que involucre problemas relacionados con el género de las personas involucradas en los casos, entre otras. Veamos.

Como mencionamos anteriormente, la circunstancia de que la persona que dicte el curso sea una mujer no garantiza que vaya a brindar el contenido con una “perspectiva de género”. Entonces, ¿cómo generamos esa inclusión? Al respecto, se sostuvo “[s]e ha hecho un esfuerzo importante, aunque insuficiente, para la inclusión de las mujeres en la enseñanza de las materias obligatorias de Derecho. Esto se hace repensando las materias a partir de la forma como el Derecho afecta a las mujeres, e incluyendo también en los materiales de enseñanza las reformas legales feministas y los aportes feministas a la teoría del Derecho”.¹⁷ De allí que entienda necesario incorporar

¹⁵ Bacigalupo, Jescheck, Maurach, Jakobs, Ferrajoli, Jimenez de Asua, Baigun, Roxin, etc. Sobre este punto debo señalar que el programa que se encuentra en el portal académico de una de las cátedras no incluye la bibliografía ni la jurisprudencia que se recomienda para su lectura.

¹⁶ Ver al respecto el informe elaborado por el Programa de Género y Derecho de la UBA y el Centro de Derechos Humanos “Encuentros de trabajo. La enseñanza del derecho desde un enfoque de género y derechos humanos” (punto 1.3) Disponible en:

http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2018_sintesis-y-propuestas-genero-y-ddhh.pdf (última vez visitado el 28/11/2019).

¹⁷ Lemaitre Ripol, Julieta, P. 177.

contenido específico al programa, más allá de quienes se encuentren a cargo del dictado de los cursos.

Cuando analizamos los programas de las diversas cátedras vimos que una sola incorporaba un punto específico sobre perspectivas de género en la historia y en la actualidad del derecho penal. Sin dudas, dedicar una clase a esto resulta útil y relevante; implicaría conocer una línea con la que luego se trabajarían todos los conceptos del curso. Pero, incluso, sin hacerlo, al menos, debería analizarse la problemática existente en los siguientes puntos (que también se encuentran recogidos en algunos de los programas mencionados).

Esto es, en primer lugar, en lo relativo a las agravantes por violencia de género y por relación de pareja, incluídas en el art. 80 del Código Penal. De esta forma, se debe explicar qué implican esas agravantes y contextualizar los motivos de la reforma legal que conllevó su inclusión.

Además, es necesario pensar la legítima defensa, como causa de justificación de una conducta ilícita, cuando la mujer es imputada por agredir a su pareja, de la que era víctima de violencia de género. Ello, en virtud de que existe un debate actual al respecto que conlleva la necesidad de repensar las categorías dogmáticas clásicas (necesidad racional del medio empleado e inmediatez de la agresión).

Por otro lado, al analizarse la posibilidad de una resolución alternativa de conflictos, entiendo necesario que se tenga en cuenta el precedente “Góngora” de la CSJN y sus repercusiones. Esto es especialmente necesario teniendo en cuenta que todas las cátedras incluyen la enseñanza de la suspensión del juicio a prueba.

Estos son los elementos que entiendo debe incluirse en el programa de estudios: agravante de violencia de género y relación de pareja, legítima defensa de mujeres víctimas de violencia de género y métodos alternativos de resolución de conflicto en casos de violencia de género.

De esta forma, y aunque no desconozco que quedan afuera otras posibles discusiones que deberían ser incorporadas¹⁸, entiendo que, la reforma propuesta implicaría un avance respecto de la currícula actual.

Por otro lado, considero que también es necesario revisar la bibliografía que se incluye en los programas. Resulta recomendable que se incluya bibliografía específica que recepte los debates existentes en cuestiones de género.¹⁹ Además, como sucede respecto al acceso a la docencia, debería contemplarse la inclusión de más autoras mujeres. Al momento de analizar los programas se destacó que la mayoría de la bibliografía recomendada era de autores clásicos. Al respecto, no

¹⁸ Sobre este punto, el libro que compila Julieta Di Corleto *Género y justicia pena* (Editorial Didot, año 2017), nos presenta un índice de temáticas que deberíamos pensar en incluir al dictar esta materia.

¹⁹ Ver Bergallo y Di Corleto, ob. cit.

puedo dejar de mencionar que puede procederse a leer a estos autores de una manera “crítica”, esto es, que se discuta la falta de consideración de esta perspectiva de género.²⁰

Conclusión

Este trabajo busca destacar por qué resulta necesario la inclusión de la “perspectiva de género” en la currícula de la materia “Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal”. Para ello, se partió de señalar que esta es la única materia relativa al derecho penal obligatoria para todos los estudiantes (que no elijan la orientación penal). Por eso, se insistió en la necesidad de incorporar esta temática en esta materia, y no depender así de la formación posterior que se brinda en el Ciclo Profesional Orientado. Principalmente, porque los abogados, más allá de la orientación elegida, luego pueden ejercer en todos los fueros, incluido el penal.

Luego, se buscó encuadrar legalmente por qué es necesario incorporar la perspectiva de género; incluso se hizo hincapié en que, hacerlo, es un deber asumido por el Estado. Además, se explicó que en el ámbito de los procesos penales es dónde se encuentran en juego situaciones de violencia que padecen las mujeres y dónde se vislumbran los estereotipos de género, pudiéndose generar situaciones de discriminación hacia la mujer. Por ello, se destacó la necesidad de incorporar estos estudios en la materia de derecho penal.

Seguidamente se analizaron los programas de la facultad y se advirtió que pocas cátedras incorporan algunos de los debates existentes en la materia. También se hizo alusión a cómo se componen estas cátedras y qué cargos son ocupados por mujeres. De allí que al final de este trabajo se haya destacado la necesidad de la incorporación de esta perspectiva, y cómo entiendo que podría hacerse. Si bien no se logra profundizar en toda la currícula, se buscó presentar la problemática de manera tal de aportar algunos elementos relevantes para discutir sobre esta cuestión.

Bibliografía

Bergallo, Paola y Di Corleto, Julieta “Algunas sugerencias bibliográficas”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho en Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005.

²⁰ Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo. Universidad de Guadalajara. Centro de estudios de género. Guadalajara Jalisco Mexico (2012) Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf (última vez visitado el 28/11/2019).

- Informe elaborado por el Programa de Género y Derecho de la UBA y el Centro de Derechos Humanos “Encuentros de trabajo. La enseñanza del derecho desde un enfoque de género y derechos humanos” (punto 1.3) Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2018_sintesis-y-propuestas-genero-y-ddhh.pdf (última vez visitado el 28/11/2019).
- Kohen, Beatriz. “¿Dónde están las profesionales del Derecho en la Ciudad de Buenos Aires?”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho en Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005.
- Lemaitre Ripol, Julieta, “El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos. Estrategias para América Latina”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho en Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005.
- Mackinnon, Catharine A., “Integrando el feminismo en la educación práctica”. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho en Buenos Aires*. Año 3, número 6, primavera 2005.
- Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Agencia per a la Qualitar del Sistema Universitari de Catalunya. Con cita de Scott, Joan W. “Gender: a useful category for historical analysis, *American Historical Review*, 91 (5), p. 1053-1075 (1986) y Beckwith, Karen, “A common language of gender”, “*Politics and Gender*”, 1 (1) p. 128-137 (2005). P. 13. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf (última vez visitado el 28/11/2019).
- Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo. Universidad de Guadalajara. Centro de estudios de género. Guadalajara Jalisco Mexico (2012) Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf (última vez visitado el 28/11/2019).

La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas



Por Laura Pégola

Doctora de la UBA. Licenciada y Profesora en Letras, y Técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Semiología (CBC) y de Corrección de Estilo (Edición, FFyL, UBA). Escritora, editora y correctora de estilo. Trabajó y trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Coautora de *El arte de escribir bien en español* (2006) y de *Ciencia bien escrita* (2008).

Los textos jurídicos, administrativos y comerciales se caracterizan por intentar comunicar con eficacia contenidos de ámbitos burocráticos muy determinados mediante esquemas formales preestablecidos. Sin embargo, no siempre alcanzan esa eficacia comunicativa esperada. Desde ya que el autor o los autores de textos jurídicos tales como la Constitución, leyes, decretos, edictos, etc. son autores anónimos de quienes no se espera un estilo particular, porque se dirigen a un público amplio e indiferenciado que necesita creer que las leyes, decretos,... responden a un criterio de exactitud, firmeza y objetividad, ya que no puede dar origen a interpretaciones subjetivas.

Dado que los textos jurídicos, administrativos y comerciales presentan esquemas invariables que contribuyen a crear un aire de arcaísmo, solemnidad y rigidez, debemos tener en cuenta, en primer lugar, a quiénes nos dirigimos, porque para lograr que la comunicación resulte eficaz, debemos utilizar un lenguaje claro, sencillo y preciso, sin expresiones técnicas y con estilo directo para facilitar la lectura y la comprensión. Si nuestro público es el ciudadano común, debemos considerar que tiene derecho a entender y eso le va a permitir ejercer otros derechos: a la educación, a la cultura y al acceso a la justicia. Si, por el contrario, nuestros lectores son colegas, entonces sí, la utilización de términos especializados será aceptada.

De todas formas, en la actualidad, dado que con el uso de la tecnología recuperamos el hábito de la escritura para ser comprendidos debemos tener en cuenta las siguientes características esenciales de la escritura:

-*Claridad*: significa expresarse de forma tal que la exposición tenga una sintaxis correcta, léxico al alcance de la mayoría, es decir, ni preciosista ni excesivamente técnico.

-*Precisi3n*: alude a que los t3rminos usados sean concisos para transmitir nuestro mensaje. Escribir frases sin sentido o rimbombantes genera imprecisiones que no permiten la compresi3n del texto.

-*Sencillez*: esto implica que se debe escribir con palabras y frases f3ciles de comprender y con un vocabulario apropiado.

Es necesario reconocer que el dominio de la lengua es fundamental en la vida cotidiana y profesional, esto permitir3 hablar y escribir mejor y ser comprendido. Esto va m3s all3 del simple inter3s intelectual: conocer las reglas ortogr3ficas, utilizar correctamente los signos de puntuaci3n, redactar textos coherentes y cohesivos, prestar atenci3n a la forma de escribir, utilizar un vocabulario preciso, etc., son factores fundamentales para que la comunicaci3n se logre con eficacia y los lectores comprendan nuestros escritos.

En este art3culo nos vamos a detener en uno solo de estos aspectos: el uso de las mayúsculas.

Usos de las mayúsculas

Si bien la Real Academia Espa3ola no se pronunci3 sobre los criterios que deben aplicarse en el uso de las letras mayúsculas en la redacci3n jur3dica, se deben tener en cuenta las pautas generales. Desde ya que, en algunos casos, se deber3n dejar de lado los formalismos y exigencias ortogr3ficas para lograr la efectividad del mensaje.

Los siguientes usos de la mayúscula son aplicables tanto para la redacci3n acad3mica como para cualquier otro tipo de textos de las diferentes disciplinas (derecho, medicina, etc.). Se escribe mayúscula:

1. En la primera palabra de un escrito y despu3s de punto seguido o aparte:

El juez dijo que estaba trabajando en el móvil del crimen.

Ayer el juez en conferencia de prensa se refiri3 al caso. Señal3 que la premisa de un crimen relacionado con cuestiones personales no se descarta.

2. Despu3s de los signos de cierre interrogaci3n y exclamaci3n:

¿Se sabe el motivo del crimen? Todav3a est3n trabajando en eso, porque no hay pistas suficientes.

3. Despu3s de los dos puntos si est3n seguidos de una cita textual o en una carta despu3s de la f3rmula de encabezamiento:

Duncan Kennedy sostiene: “Lo que propongo es atacar el problema de la falta de perspectiva o la aparente neutralidad o la abstracci3n de los estudios jur3dicos transformando el aula en un lugar donde los alumnos aprendan doctrina y argumentaci3n jur3dica en el proceso de autodefinirse como actores pol3ticos en sus vidas profesionales”.

4. Después de los dos puntos, cuando antes de estos aparecen verbos realizativos¹ propios de los documentos administrativos o jurídicos:

Por ello,

*EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE DERECHO
RESUELVE*

ARTÍCULO 1°: Aceptar a la abogada Emma González como aspirante al Doctorado.

5. Después de dos puntos, si lo que continúa es una lista de elementos ubicados en diferentes líneas, puede escribirse con mayúscula o minúscula:

El artículo mencionado garantiza los siguientes derechos:

- a recibir asistencia médica y psicológica,*
- a recibir educación integral e inclusiva,*
- a recibir capacitación profesional y laboral.*

6. En todos los nombres propios:

Andrea Tobías

7. En los sobrenombres, apodos y seudónimos, pero el artículo que los acompaña va con minúscula:

Juana la Loca

8. En los apellidos. Si van acompañados por el nombre los artículos o preposiciones, se escribe con minúscula:

Vincent van Gogh

9. En los nombres de dinastías:

Los Austrias

10. En los topónimos (nombres de países, ciudades, continentes, ríos, océanos, etc.):

Argentina mar Muerto océano Atlántico

11. En nombres de planetas, satélites, cometas, astros, etc.:

Mercurio Sol

12. En los nombres de los puntos cardinales, si se hace referencia a ellos o cuando forman parte de un nombre propio:

Viajó por América del Sur.

¹ Los verbos realizativos son aquellos que indican la realización de una acción. Por ejemplo: *Juro decir toda la verdad*, en este caso no se describe la realidad, sino se realiza un acto, el acto de jurar y crear un nuevo estado de cosas, un juramento.

13. En nombres de divinidades, conceptos y hechos religiosos:

Dios Infierno

14. En los nombres de los zodíacos y sus s3mbolos:

Acuario

15. En las 3rdenes religiosas:

Carmelitas Descalzas

16. En los nombres de personajes de la mitolog3a:

Venus

Pero cuando son usados como sustantivos comunes, se escriben con min3scula:

Se cree una venus.

17. En los nombres de entidades, instituciones, organismos administrativos, establecimientos p3blicos, partidos pol3ticos, etc.:

*Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
Inspecci3n General de Justicia*

18. En las 3pocas hist3ricas, acontecimientos y movimientos pol3ticos, sociales, religiosos, etc.:

*Edad Moderna
la Inquisici3n*

19. En las batallas y guerras, el nombre espec3fico va con may3scula y el gen3rico con min3scula:

la batalla de Caseros

Pero en los conflictos mundiales se escriben todas las palabras con may3sculas:

Primera Guerra Mundial

20. En nombres de festividades civiles y religiosas:

*D3a del Abogado
Semana de Mayo*

21. En nombres de acuerdos, pactos, leyes, decretos, tratados:

*Ley 1420
Decreto 1523*

22. En nombres de eventos y premios deportivos:

Campeonato Mundial de F3tbol

23. En nombres de premios, distinciones y condecoraciones:

Premio Nobel

24. En los nombres de asignaturas, de cátedras, de facultades, etc.:

Facultad de Derecho
Está cursando Derecho Penal.

25. En nombres de congresos, seminarios, cursos, ferias, másteres, posgrados, etc.:

Taller de Escritura Creativa
Seminario sobre Derechos y Discapacidad

26. En los nombres de marca:

Fiat
La Virginia

27. En las formas de tratamiento y en los pronombres personales (tú, él, ella...) cuando aluden a Dios o a la Virgen:

Él (Dios)
Ella (la Virgen María)

28. En el día, mes o estación de las fechas históricas, festividades o nombres propios:

25 de Mayo
Partido Tres de Febrero

Pero

Nació el 25 de mayo.

29. En la primera palabra de una obra (libros, películas, cuadros, piezas musicales, etc.).

Crímenes de familia.
Ficciones

30. En los periódicos, revistas, publicaciones científicas se escribe mayúscula inicial en la primera palabra y en los sustantivos y adjetivos:

La Nación
Revista de Formación y Carrera Docente

31. En los libros sagrados se escriben con mayúscula la inicial y sustantivos y adjetivos:

El Cantar de los Nibelungos

32. En las colecciones bibliográficas se escriben con mayúscula la inicial y los sustantivos y adjetivos:

Serie Tesis

33. En la primera palabra de los nombres latinos de las especies vegetales y animales y en las taxonomías botánicas y zoológicas superiores al género. Por ser expresiones latinas, deben escribirse en cursiva y sin tildes:

Bos Taurus (vaca)

Usos de las minúsculas

La letra minúscula se usa en los siguientes casos:

1. En los nombres de los días de la semana, de los meses y de las estaciones:

lunes *septiembre* *verano*

2. en los gentilicios y en los nombres de pueblos y de sus lenguas:

italiano *enterreriano*

3. En los nombres de las religiones y de quienes las profesan:

judaísmo/judíos
catolicismo / católicos

4. En las notas musicales:

mi *sol*

5. En lo tratamientos cuando no se abrevian, seguidos o no del nombre propio:

Usted (Ud.)

6. En los títulos académicos, salvo que aparezcan abreviados:

Licenciada *doctor*

7. En los títulos, cargos y nombres de dignidad debe usarse la minúscula inicial tanto para el uso genérico como para la mención de una persona en particular, ya que se trata de nombres comunes:

El presidente Raúl Alfonsín nació en Chascomús.
El papa visitó dos veces la Argentina

Aunque en la Argentina solemos usar la mayúscula en estos casos, por respeto y solemnidad.

8. En los movimientos artísticos:

cubismo

9. En los nombres de los vientos:

zonda

10. En las épocas históricas:

época victoriana

11. En los puntos cardinales y los puntos del horizonte:

La detención fue en el norte de la provincia de Córdoba.

Bibliografía

RAE, *Libro de estilo de la lengua española*, Barcelona, Espasa, 2018.

RAE, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, 2010.

Carrera y Formación Docente. Revista del Centro de Desarrollo Docente

Normas para la presentación de artículos

Los artículos, que serán evaluados por el Comité editor, se enviarán en soporte informático por correo electrónico a: revistacarrera@gmail.com

Deberán incluirse los siguientes datos: nombre y apellido del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto del autor o autores.

Los trabajos se recibirán en el programa Word. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría 0,5 cm.

Con respecto a la ortografía nos regiremos por la última normativa de la Real Academia Española.

Las imágenes no se deben insertar en el texto; se enviarán en archivo aparte en una resolución mínima de 300 ppp en jpg. Cada imagen deberá contener su epigrafe.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2.000 palabras (alrededor de 6 páginas) en tipografía Tahoma, tamaño 11, con interlineado 1,5. Al comienzo deberán figurar el título, el nombre y apellido del autor (o de los autores) y el correo electrónico. También deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

Se acompañará el texto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Forma de citar la bibliografía:

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, nombre, *Título de la obra*, lugar de edición, editorial, año de edición.

Ej.

Seda, Juan Antonio (coord.), *La Convención sobre los Derechos del Niño*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

Kennedy, Duncan, *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

Si son dos autores:

Ej.

Palamidessi, Mariano y Silvina Gvirtz, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Revistas

Apellido, nombre del autor, "Título del artículo", Nombre de la revista N° de la publicación, lugar de edición, editorial, año de edición, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Ej.

Charles Creel, Mercedes, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 1983.