

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro
para el Desarrollo
Docente

ISSN 2362-423X

OTOÑO

20
26

AÑO XIV - N° 17



- ⊗ Los mecanismos de selección y designación de profesores
- ⊗ ChatGPT y la idea de universidad
- ⊗ Relación entre la mediación y la didáctica
- ⊗ Curso de ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires
- ⊗ El aprendizaje invisible de un oficio jurídico
- ⊗ Dossier Jornadas de Enseñanza del Derecho
- ⊗ Desafíos éticos y pedagógicos de la IA
- ⊗ Habilitación profesional del abogado
- ⊗ Reflexión crítica y enseñanza significativa
- ⊗ La exposición dialogada en la enseñanza
- ⊗ Inteligencia artificial, escritura académica y evaluación en la educación superior

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro para el Desarrollo Docente

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

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

Horario de atención:

lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19

Teléfono: 5287-6796

revistacarrera@gmail.com



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

Staff

EDITOR RESPONSABLE

Centro para el Desarrollo
Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263,
primer piso, C1425CKB,
Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura Pégola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt
Marina Fucito

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

[El Guion Ediciones](#)



ISSN 2362-423X

SUMARIO

EDITORIAL	5
Leandro Alturria	
LOS MECANISMOS DE SELECCIÓN Y DESIGNACIÓN DE PROFESORES EN LAS UNIVERSIDADES. LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA DE CONCURSOS	7
Octavia Botalla	
CHATGPT Y LA IDEA DE UNIVERSIDAD	11
Milagros Flores	
RELACIÓN ENTRE LA MEDIACIÓN Y LA DIDÁCTICA	15
Ana Prawda	
CURSO DE INGRESO AL COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES: ¿NIVELADOR O FILTRO?	27
Guido Ernesto Manfredi	
EL APRENDIZAJE INVISIBLE DE UN OFICIO JURÍDICO: EL CASO DE LA DEFENSA PÚBLICA	36
Mauro Lauría-Masaro	
DOSSIER: INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA PARA FOMENTAR LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO	45
Gustavo Velesquen Saenz	
DOSSIER: ENSEÑAR E INTERPRETAR EL DERECHO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	52
María Fabiana Sosa	
DOSSIER: ENTRE LA RESISTENCIA Y LA ACEPTACIÓN. LA FORMACIÓN DE CRITERIO VÁLIDO COMO APRENDIZAJE EN LA ÉPOCA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	58
Rafael Torrealba Aponte	
DOSSIER: ACCESO A LA JUSTICIA DEL CONSUMIDOR EN EL PROCESO DE PEQUEÑAS CAUSAS EN EL URUGUAY AL AMPARO DE LAS DIRECTRICES DE LAS NACIONES UNIDAS	63
Mariella Bernasconi	
DOSSIER: OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS SOBRE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA DENOMINADA EXPÉGESIS ABREVIADA	68
Laura Bierzychudek	

Staff

EDITOR RESPONSABLE

Centro para el Desarrollo
Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263,
primer piso, C1425CKB,
Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura Pégola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt
Marina Fucito

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

[El Guion Ediciones](#)



ISSN 2362-423X

SUMARIO

**DOSSIER: LOS JUEGOS DE ROL COMO HERRAMIENTA
PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**.....73
María Belén Manzueto

**DOSSIER: EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE COMO
PRÁCTICA INCLUSIVA DE LA UNIVERSIDAD**.....78
Lucila Guerreiro

**DESAFÍOS ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA INTELIGENCIA
ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**.....84
Julieta Bonsignore

**HABILITACIÓN PROFESIONAL DEL ABOGADO EN LA
ARGENTINA: ANÁLISIS CRÍTICO, COMPARACIÓN
INTERNACIONAL Y PROPUESTA DE REFORMA**.....90
Victoria Belén Chaikh

**REFLEXIÓN CRÍTICA Y ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA EN
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO DE CASO EN
DERECHO PENAL ECONÓMICO**.....95
Gregorio Schumacher

**REIVINDICANDO ESTRATEGIAS: LA EXPOSICIÓN
DIALOGADA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL
DERECHO**.....101
Florencia Castro

**INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ESCRITURA ACADÉMICA Y
EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**.....107
Laura Pégola

**NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE
ARTÍCULOS**.....110

EDITORIAL



Leandro Alturria

Abogado y profesor en Ciencias Jurídicas con experiencia en formación pedagógica en el ámbito jurídico. Se especializa en didáctica del Derecho, discapacidad y bioética, áreas que integra en su labor en la Universidad de Buenos Aires. Allí cuenta con una amplia trayectoria en el desarrollo de propuestas educativas inclusivas y formación docente, enfocándose en la articulación entre teoría jurídica y prácticas de enseñanza desde una perspectiva de derechos.

Es una satisfacción para mí presentar un nuevo número de la *Revista del Centro para el Desarrollo Docente*. Esta publicación se consolida, año a año, como un espacio de encuentro, reflexión y construcción colectiva en torno a la enseñanza del Derecho, una tarea que nos interpela de manera permanente y nos desafía a repensar nuestras prácticas.

A medida que avanzaba en la lectura de los distintos artículos, resultaba difícil no advertir una preocupación compartida por sus autores y autoras: la de pensar buenas prácticas docentes, entendidas no como recetas cerradas, sino como experiencias situadas, abiertas a la revisión crítica y al intercambio. Los trabajos que integran este número –en su mayoría producidos por estudiantes de los talleres pedagógicos– dan cuenta de ese compromiso con una formación más reflexiva, participativa y significativa.

Este número presenta un *dossier* de ponencias expuestas durante las XVI Jornadas de Enseñanza del Derecho, organizadas por el Centro para el Desarrollo Docente en 2025. Los textos, cuidadosamente seleccionados, reflejan la diversidad de enfoques, inquietudes y experiencias que atraviesan actualmente la enseñanza jurídica en nuestra facultad. Las contribuciones aquí reunidas abordan, desde diversas perspectivas, las estrategias didácticas aplica-

das a la enseñanza del Derecho, con especial énfasis en la promoción del razonamiento jurídico, el pensamiento crítico y la participación activa de los y las estudiantes.

Asimismo, la revista incorpora una temática ineludible en la actualidad: los desafíos que plantea la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo. En este sentido, algunos de los trabajos proponen una mirada crítica, situada e interseccional sobre el uso de estas tecnologías en el aula. En este punto, también se advierte acerca de riesgos técnicos y de contenidos, tales como las «alucinaciones», que se ejemplifican en la invención de normas y jurisprudencia. Al mismo tiempo, se invita a repensar las prácticas de enseñanza, la formulación de consignas y las formas de evaluación, destacando el potencial de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP) para integrar la IA sin resignar la construcción humana del conocimiento jurídico.

En diálogo con estos desafíos contemporáneos, otros aportes amplían la reflexión hacia aspectos estructurales de la formación, en particular, las condiciones de acceso al ejercicio profesional. Desde una perspectiva crítica y comparada, se ponen en cuestión ciertos rasgos del sistema argentino, como la habilitación profesional automática, y se analizan sus efectos en la calidad del ejercicio de la abogacía. Estas contribuciones invitan a pensar en

la necesidad de fortalecer la formación práctica, incorporar instancias de evaluación y promover la capacitación continua, en estrecha vinculación con las exigencias del ejercicio profesional.

Lejos de ofrecer respuestas cerradas, las páginas de este número abren interrogantes fundamentales: ¿cómo enseñar a pensar jurídicamente en un contexto donde la información parece estar siempre disponible? ¿Qué lugar ocupan el error, la duda y la argumentación en tiempos de respuestas automatizadas? ¿Cómo formar profesionales capaces no solo de interpretar el Derecho, sino también de ejercerlo con idoneidad, compromiso ético y sentido crítico?

Este nuevo número de *Carrera y Formación Docente* no solo reúne producciones valiosas, sino que también refleja una comunidad académica activa y comprometida con la mejora continua de la enseñanza. Invitamos a docentes, estudiantes e investigadores a recorrer estas páginas, con la expectativa de que encuentren en ellas ideas, herramientas y, sobre todo, preguntas que enriquezcan sus propias prácticas.

Porque enseñar Derecho no es únicamente transmitir contenidos, sino también formar modos de pensar, argumentar y posicionarse frente a los problemas jurídicos y sociales de nuestro tiempo.

LOS MECANISMOS DE SELECCIÓN Y DESIGNACIÓN DE PROFESORES EN LAS UNIVERSIDADES. LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA DE CONCURSOS



Octavia Botalla

Abogada con orientación en Derecho Penal (UBA). Magíster en Derecho Penal (Universidad Austral). Diplomada Internacional en Ciberdelincuencia y Tecnologías Aplicadas a la Investigación (Universidad Austral-Universitat Abat Oliba CEU) y en Género y Derecho (UBA). Docente en la asignatura Delitos Complejos y Crimen Organizado (cátedra De Luca) en la Facultad de Derecho (UBA).

octaviabotalla@derecho.uba.ar

RESUMEN

El artículo analiza la evolución histórica de la designación de profesores universitarios, desde la *licentia docendi* medieval hasta el actual sistema de concursos en Argentina. Se destaca cómo la Ley Avellaneda (1885) restringió la autonomía institucional al otorgar al Poder Ejecutivo la designación final, tensión que la Reforma Universitaria de 1918 buscó resolver mediante la democratización y el impulso del concurso público. Posteriormente, la Ley de Educación Superior (1995) institucionalizó este mecanismo como vía generalizada de acceso. Aunque el concurso docente es valorado por garantizar transparencia, mérito y legitimidad, el artículo identifica desafíos críticos: burocratización, demoras excesivas, criterios de evaluación limitados y condiciones laborales poco atractivas. No obstante, concluye que el concurso público y abierto sigue siendo el instrumento más idóneo para asegurar la equidad y la profesionalización del profesorado en el sistema universitario argentino.

Palabras clave: universidades públicas, concurso docente, legitimidad, selección de maestros.

ABSTRACT

This article analyzes the historical evolution of faculty appointments, from the medieval *licentia docendi* to the current competitive examination system in Argentina. It highlights how the Avellaneda Law (1885) restricted institutional autonomy by granting the Executive Branch the final power of appointment, a tension that the 1918 University Reform sought to resolve through democratization and the promotion of open contests. Subsequently, the Higher Education Law (1995) institutionalized this mechanism as the standard gateway to teaching positions. While the faculty competition system is valued for ensuring transparency, merit, and legitimacy, the text identifies critical challenges: bureaucratization, excessive delays, limited evaluation criteria, and unattractive labor conditions. Nevertheless, it concludes that open competitive examinations remain the most suitable instrument for ensuring equity and professionalization among faculty within the Argentine university system.

Keywords: teaching, virtuality, role-play, peer tutoring, legal practice.

Introducción

El modo en que se eligen los profesores en las universidades argentinas no forma parte de una constitución estática. Tiene su raíz en devenires históricos que permiten dotar de legitimidad el sistema hoy instaurado. Por ese motivo, partiendo de un señalamiento de hitos vinculados a los métodos en que los intelectuales llegaban a ocupar el rol de maestros de las universidades, se realizará una evaluación crítica del mecanismo actual –concurso docente–. Ello a los fines de determinar si existen desafíos en la forma en que se designan profesores en ese ámbito.

Algunos hitos respecto a la elección de profesores

El nacimiento de los intelectuales en la Edad Media va de la mano del surgimiento de las universidades. Si bien en un principio esos intelectuales eran esencialmente clérigos, aquello fue mutando, por ejemplo, con las escuelas de escolásticos que configuraron su propio método (el método escolástico). De algún modo, a partir de que los intelectuales toman conciencia de la profesión que debían asumir, es decir, la relación necesaria entre ciencia y enseñanza, se les otorga el carácter de hombres de oficio. Ello se relaciona con la división del trabajo urbano en las ciudades. Sin perjuicio de que numerosos maestros eran laicos, el vínculo con la Iglesia en algunos casos se vio condicionado por el salario, ya que muchos de ellos vivían de beneficios eclesiásticos.

Si buscamos referencias sobre la elección de profesores en la Edad Media, podemos encontrarlas, en primer término, en la relación con la *licentia docendi*, que era el permiso para enseñar que otorgaba el obispo (Le Goff, 1996: 36). Así, su nombramiento dependía de la voluntad de aquel y del carácter de intelectual del sujeto. En el siglo XII, el canciller, que era funcionario eclesiástico, se ocupaba de conferir la licencia, pero en París, en 1213, ese poder se trasladó a los profesores de universidad (Le Goff, 1996: 72). Esto es relevante debido a que la licencia¹ es un elemento fundamental para el acceso al magisterio. De esta manera, la habilitación de la licencia dependía de los profesores, quienes se reunían en las corporaciones universitarias para organizarse según su interés común. De algún modo, no había elección entre ellos sino asociación, ya que no tenían la necesidad de un filtro o competencia ni tampoco institucionalización jerárquica a través de cátedras.

La crisis de las universidades en los siglos XIII y XIV fue marcada por la querrela de los regulares y los seculares, concretamente en lo que hace al acceso a la licencia. En este sentido, un motivo de la pugna se dio porque, según los seculares, los mendicantes violaban los estatutos universitarios ya que obtenían «los grados en teología y la enseñanza sin haber adquirido previamente el magisterio en artes» (Le Goff, 1996: 100). Sobre este punto se destaca otra fuente de interés que muestra la relación entre la licenciatura y la potestad de ser maestro. Las Siete Partidas de Alfonso X² hacen referencia a la obtención del poder para ser maestro a través del otorgamiento de la licencia y la posterior toma de un juramento.³ Se destaca que resultaba fundamental la forma de autorización para el oficio de profesor, lo que no presentaba, como se mencionó, un conflicto de competencia para alcanzar una vacante.

Un amplio salto histórico nos lleva a 1855, cuando se sancionó en nuestro país la Ley Avellaneda (No. 1597). Esta primera ley universitaria estableció algunas líneas para la autonomía de las universidades, como el hecho de que las facultades –en las que las universidades se dividieron– tuvieran potestades internas independientes del Consejo Superior, que constituía la administración central. La paradoja fue que, si bien las universidades pudieron reformar sus estatutos y así su organización, no contaban con autonomía en lo que hacía a la selección de los profesores titulares, la que estaba reservada al Poder Ejecutivo.

El proyecto de ley presentado por Nicolás Avellaneda proponía que las cátedras fueran provistas por oposición, pero esto fue objetado en el debate parlamentario por el ministro Eduardo Wilde (Groisman, 1995: 29). Al respecto, Wilde indicó que en las corporaciones se diluía la responsabilidad de la elección mientras que, cuando el nombramiento lo realizaba un individuo, aquel sabía que iba a ser criticado o aplaudido. Además, refirió que, en la práctica, no se presentaban al concurso los más competentes sino los más audaces y habilidosos con la palabra. También criticó a los jurados ya que aquellos en general, según su postura, no tenían un conocimiento especial sobre la materia a juzgar (Groisman, 1995: 29-30).

2 Redactadas entre 1256 y 1281, presentan un documento dedicado exclusivamente a los estudios universitarios. Se trata de una regulación del *studio, los estudiantes y maestros* (Cabello Llano, 2022).

3 Ver novena ley en Cabello Llano (2022).

1 El procedimiento para la obtención de grados se desarrolla en el apartado «Los exámenes» en Le Goff (1996: 81-83).

De ese modo, el sistema efectivamente adoptado consistía en que las facultades propusieran una terna que fuera aprobada por el Consejo Superior y que el Poder Ejecutivo efectuara la designación. Según Groisman, la postura esgrimida por Wilde:

(...) no explica por qué el Poder Ejecutivo habría de estar en mejores condiciones de seleccionar a candidatos más capaces ni –suponiendo que pudiera hacerlo– por qué en ese caso tendría que ceñirse a optar entre los propuestos por las facultades y el Consejo Superior a los que consideraba incompetentes (Groisman, 1995: 30).

Es importante mencionar que, si bien la ley no reguló un sistema de concursos, tampoco lo prohibió por lo que las facultades podrían haber optado por ese mecanismo, lo cual no ocurrió.

Otro hito que corresponde destacar es la Reforma Universitaria de 1918, que se gestó a partir de las pugnas de los estudiantes para modificar cuestiones fundamentales de la vida universitaria, por ejemplo, su participación en el gobierno universitario. En lo que hace al objeto de este artículo, se destaca que el memorial de los estudiantes de la facultad de Medicina de la Universidad de Córdoba en 1917 indicaba, entre otras críticas, que el mecanismo de elección de profesores se caracterizaba por el nepotismo, soslayando adscriptos y profesores suplentes (Buchbinder, 2005: 93). En líneas similares, los estudiantes de la Facultad de Agronomía de la Universidad de La Plata en 1919 se rebelaron contra las arbitrariedades que presentaba la designación de profesores. Ese movimiento reformista llevó a la creación de la Federación Universitaria Argentina que, en su primer congreso, defendió el régimen de concurso para el acceso a cátedra (Buchbinder, 2005: 103-105). Así, los principios de la reforma fueron introducidos en nuevos estatutos para las grandes universidades nacionales.

Si bien la reforma implicó la ampliación de la planta de alumnos y, por consiguiente, la necesidad de aumentar la cantidad de profesores, el proceso de selección de titulares continuó conforme la Ley Avellaneda. Se habilitó la asignación por cátedra de más profesores suplentes (luego llamados adjuntos). A la par, se creó la carrera docente, que habilitó la posibilidad de pasar de profesor suplente a integrar la terna que se giraba al Poder Ejecutivo para la elección de titulares. Si bien el método no estaba homogeneizado, en general, las facultades adoptaban estrategias similares para la definición: mayoría simple de votos en el Consejo para que los suplentes pudieran participar en la terna (Buchbinder, 2005: 119-120).

Resulta imposible hacer una justa recapitulación de la época que siguió a la reforma, teniendo en cuenta lo acotado de esta reseña y los considerables vaivenes de la vida universitaria, que estuvieron marcados, en los procesos de régimen militar, por las intervenciones de universidades. Las dictaduras militares vieron en estos espacios de intercambio lugares de inclinación partidaria



La introducción de los concursos docentes aparece como la herramienta más viable para validar la constitución de las plantas de profesores. Se trata de un sistema que busca desterrar el favoritismo o las preferencias políticas coyunturales, de manera de acotar la discrecionalidad y beneficiar el mérito.



amenazante. Con el peronismo en el poder, se impulsaron cesantías, jubilaciones anticipadas y renuncias obligadas de profesores. Los remplazos se realizaron por medio de designaciones interinas primero y, luego, a través de la efectivización de concursos en los que, en algunos casos, los estudiantes denunciaron anomalías (Buchbinder, 2005: 150). Aunque esto no hace estrictamente a la designación de los profesores, ilustra los modos de intromisión en la composición del personal científico de las universidades.

Más de una década después del retorno de la democracia (año 1995) se sancionó la ley de educación superior (No. 24.521) que cristalizó lo que ya se había gestado en los reglamentos de las facultades en cuanto a la elección de profesores. Se reconoce allí el derecho a acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición (arts. 11 y 51). De este modo, se normalizó el funcionamiento de las universidades nacionales a través de una ley que las reguló en su conjunto y que afianzó el método mencionado.

Algunas reflexiones

Si bien el recorrido histórico puede profundizarse, en parte explica la forma en que se fue legitimando el modo en que las universidades elegían a sus docentes. Un rol que supo estar ligado a la faz secular de la vida universitaria se fue profesionalizando e independizando de los requisitos eclesiásticos. En el proceso de búsqueda de autonomía de las universidades en nuestro país, las instituciones fueron ganando atribuciones que hacían a la determinación de aquello que tenía estricta relación con la forma en que estas querían organizarse. Con la primera ley universitaria, la elección de profesores quedó a merced de la decisión última del Poder Ejecutivo, lo que erosionaba la posibilidad de autogobierno real. Esa disposición, que buscó evitar que los intereses de los profesores coopten la voluntad del ente, terminó derivando, a mi criterio, en la legitimación de intereses políticos de una gestión de gobierno que podía perpetuarse a través de los profesores titulares electos.

Por lo demás, la gestación de grandes movimientos estudiantiles que derivaron en reformas en las universidades y sus estatutos tuvieron que ver justamente con los mecanismos de designación de los profesores. Lógicamente el aumento de matriculados derivaba en la necesidad de ampliar la planta docente y de establecer formas para aspirar a esos cargos. En este sentido, la carrera docente fue cardinal. Claro que esto no había sido un problema en la Edad Media donde no existían cátedras o estructuras institucionalizadas, sino estudiantes que se asentaban alrededor de los nuevos maestros, quienes no constituían una cantidad significativa como para competir en este punto.

La introducción de los concursos docentes aparece como la herramienta más viable para validar la consti-

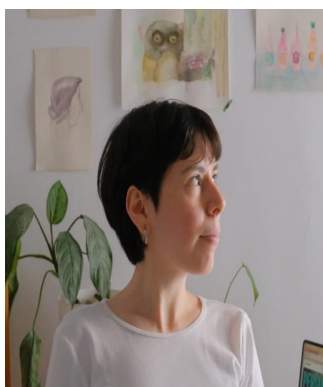
tución de las plantas de profesores. Se trata de un sistema que busca desterrar el favoritismo o las preferencias políticas coyunturales, de manera de acotar la discrecionalidad y beneficiar el mérito. La publicidad resulta fundamental, en tanto y en cuanto se trata de actos institucionales que deben oponerse a terceros. Además, su carácter público habilita a integrar a toda persona que desee formar parte.

Sin perjuicio de estos beneficios, es relevante atender a algunos desafíos que se presentan en este mecanismo. El concurso de oposición y antecedentes puede burocratizarse en la medida en que, al demandar un trámite con diversos pasos, es propenso a demoras o, incluso, a no iniciarse para acomodarlo a intereses políticos. De esta manera, se daría una relativa contradicción porque, aun cuando el procedimiento otorga legitimidad en contrapunto a las designaciones «a dedo», su estancamiento podría esconder una utilización partidaria. En otra línea, la manera de evaluar (clase pública y ponderación de antecedentes) podría dejar de lado otras aptitudes relevantes para el ejercicio docente en el marco universitario, a saber: trabajo en equipo, trato y manejo del estudiantado, capacidades para innovar en los métodos de enseñanza y evaluación en función de cambios sociales y tecnológicos. Finalmente, el alto sacrificio que implica someterse a un concurso, así como desempeñar un rol docente en el ámbito de las universidades públicas, puede no ser provechoso para un profesional, máxime cuando los salarios son comparativamente bajos. Es indudable que, para encarar un reto como ese, se requiere de un gran compromiso y vocación para contrarrestar los desafíos, a veces disuasorios, que propone la universidad pública.

Referencias bibliográficas

- Buchbinder, P. (2005), *Historia de las Universidades*, Sudamericana.
- Cabello Llano, I. (2022), *Regulación de los estudios universitarios en las Siete Partidas de Alfonso X (1256-1281)*, Fontes Medii Aevi. <https://doi.org/10.58079/osqy>.
- Groisman, E. (1995), *Ley Avellaneda y los estatutos universitarios de la UBA -1886-*, Colección Fragmentos de una Memoria, Oficina de publicaciones del CBC, UBA.
- Le Goff, J. (1996), *Los intelectuales de la Edad Media*, Gedisa.

CHATGPT Y LA IDEA DE UNIVERSIDAD



Milagros Flores

Traductora Pública de Inglés de la Facultad de Derecho (UBA). Intérprete de conferencias. Ayudante de segunda en Interpretación I de la carrera de Traductorado Público de Inglés de la Facultad de Derecho (UBA). Estudiante de Carrera Docente y de Abogacía de la Facultad de Derecho (UBA).

milagrosevflores@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo pretende abordar las consecuencias del uso extendido de herramientas basadas en inteligencia artificial, en particular, de ChatGPT y los interrogantes que esto supone. Se desarrolla un análisis de diferentes autores y sus concepciones de universidad que abarcan la producción del conocimiento, la moral y el pensamiento crítico. Se explora la homogeneización del conocimiento y la pérdida de la identidad del estudiantado universitario, la esterilización del lenguaje y la transición de un estudiante-activo a un consumidor-pasivo de ChatGPT.

Palabras clave: inteligencia artificial, ChatGPT, universidad, conocimiento.

ABSTRACT

This article aims to address the consequences of the widespread use of artificial intelligence-based tools, particularly ChatGPT, and the questions this raises. It presents an analysis of various authors and their conceptions of university, including knowledge production, ethics, and critical thinking. It explores the homogenization of knowledge and the loss of identity among university students, the sterilization of language, and the transition from active students to passive consumers of ChatGPT.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, university, knowledge.

Introducción

La emergencia de nuevas herramientas presenta desafíos para el desarrollo de las capacidades técnicas del estudiantado y del cuerpo docente. También plantea nuevas problemáticas: ¿qué impacto tienen las inteligencias generativas en la capacidad creativa y de análisis de los estudiantes? ¿Cuál es el sentido de la universidad si el paso por ella se reduce al «buen» uso de un *chatbot*, como lo es ChatGPT? Para tratar de esbozar una respuesta se han tenido en cuenta una variedad de artículos periodísticos que versan sobre el tema, así como investigaciones y bibliografía.

Inteligencia artificial, modelos de lenguaje de gran escala y ChatGPT

ChatGPT es un *chatbot* de inteligencia artificial (IA), creado por la empresa estadounidense OpenAI, que utiliza *machine learning* basado en modelos de lenguaje de gran escala (LLM, por sus siglas en inglés) para responder preguntas y crear conversaciones que imitan las interacciones humanas. Los LLM son algoritmos entrenados con grandes volúmenes de datos y parámetros para entender y predecir texto. Estos modelos basados en IA generativa pueden realizar diversas tareas de procesamiento de lenguaje natural, como generar, corregir y traducir textos.

El uso extendido de ChatGPT en el ámbito educativo y profesional puede explicarse, en parte, por la capacidad de darle al usuario respuestas instantáneas y personalizadas en un lenguaje natural, algo que los motores de búsqueda tradicionales (como Google) no pueden hacer. Esto se traduce en mayor accesibilidad, adaptabilidad y rapidez.

Sin embargo, científicos del Massachusetts Institute of Technology (MIT) han advertido que la integración de LLM en ambientes educativos también contribuye a un deterioro cognitivo por la dependencia excesiva de herramientas basadas en IA (Kosmyna, 2025).

Los chatbots que usan LLM suelen perder la fuente original de la información que generan. Esto puede llevar a la diseminación de información imprecisa y generar sesgos. Existen estudios que demuestran la tendencia de ChatGPT a «alucinar» o inventar fuentes (Alkaissi y McFarlane, 2023). Son respuestas que parecen reales y coherentes, en línea con la instrucción y el tema proporcionados, pero en realidad son incorrectas o inventadas.

Otro aspecto a considerar es que, si bien ChatGPT es gratuito, sigue siendo un producto creado por una empresa privada cuyo objetivo es ofrecer una suscripción paga con planes que alcanzan los doscientos dólares mensuales.

También, como cualquier otro producto digital, busca que el usuario no deje de utilizarlo. Así, genera una conversación infinita: sin importar la tarea o instrucción que se le dé, el *chatbot* intentará que el usuario siga interactuando, y ofrecerá más ayuda o dará varias versiones para la misma instrucción. No se trata solamente de información al alcance de un clic, sino de un producto pensado para captar la atención del usuario y facilitarle cualquier tarea cognitiva en cuestión de segundos.

Humboldt y la noción de *bildung*

Según un artículo publicado por *New York Magazine* (Walsh, 2025), los estudiantes universitarios –ya sea de universidades estatales, internacionales o de élite– utilizan IA para sortear cada aspecto de su educación: tomar notas durante clases, crear exámenes de práctica, resumir bibliografía, diseñar guías de estudio y escribir ensayos. Los estudiantes de carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM, por sus siglas en inglés) utilizan IA para automatizar sus investigaciones, analizar datos y programar.

En este contexto, surge la pregunta ¿para qué sirve, entonces, la universidad? Mollis (1994) analiza la propuesta de Wilhelm von Humboldt, en la que plantea que la universidad tiene que desplegar la noción de *bildung* –palabra que expresa un proceso de formación general e inacabado– cuya misión principal es la formación del individuo en y para el desarrollo del conocimiento científico. El uso de ChatGPT puede afectar la capacidad creativa de los investigadores, fomentando la interconexión de conceptos ya elaborados en el corpus académico, pero restringiendo la posibilidad de un acercamiento novedoso.

Si se le presenta un dilema moral a ChatGPT, podrá esbozar una respuesta, pero al tratarse de una IA no tendrá valores morales ni la capacidad de emitir juicios. Esto reafirma la idea de que las capacidades de ChatGPT están determinadas por los datos y algoritmos con los que es entrenado. A su vez, si los estudiantes (o profesionales) recurren a un *chatbot* para resolver cuestiones de valores están delegando una de las principales fuentes y parámetros que tiene el saber. Esto es especialmente cierto cuando nos situamos en el estudio del Derecho. En el uso de ChatGPT no hay ejercicio ni producción del razonamiento jurídico, dado que la moral está estrechamente vinculada con este campo de estudio. Esta noción debe servir de puntapié para revalorizar el papel que tienen las universidades en la formación de los individuos y en su búsqueda de cultivarse.

Risieri Frondizi y la universidad desarrollista

Según Risieri Frondizi (1959), las universidades funcionan como una usina de pensamiento que le permite al país lograr técnicos y especialistas que sirvan a su desarrollo territorializado e historizado. Si todos los estudiantes de distintas universidades alrededor del mundo recurren a la misma fuente, se genera una desterritorialización de su producción cultural. ChatGPT genera respuestas universales para problemas particulares. ¿Cómo convive la idea de una universidad latinoamericana desarrollista que contribuya al proyecto nacional con un estudiantado cada vez más dependiente del producto de una empresa estadounidense?

Las universidades alrededor del mundo no pueden producir el mismo conocimiento ni las mismas críticas porque responden a diferentes exigencias. Por lo tanto, tampoco pueden apoyarse en los mismos LLM para responder a distintos interrogantes. Esto expondría los sesgos históricos existentes en el mundo académico. Si ChatGPT basa sus respuestas en predicciones del lenguaje, ¿cuál es su fuente para responder a interrogantes de la Historia, la Filosofía y el Derecho que requieren un análisis contextual?

Kant y el pensamiento crítico

A diferencia de los motores de búsqueda tradicionales que requieren una evaluación del usuario, los LLM fueron diseñados de una manera «acabada» que no da lugar a otras posibles interpretaciones. Los *chatbots* son entrenados con textos ya existentes para distinguir patrones del lenguaje y predecir secuencias de palabras. Cualquier dato que les brindemos va a ser analizado y clasificado en las categorías de dichos LLM, y esta categorización de palabras no hace más que reproducir los sesgos y estereotipos con los que fue entrenado.

Kant establece: «el ejercicio de la crítica es necesario para el desarrollo de la actividad universitaria. Ninguna universidad puede funcionar correctamente sin que en ella se ejerza en forma libre y autónoma el pensamiento crítico» (Kandel, 2018). La respuesta instantánea de ChatGPT desalienta el pensamiento libre y crítico, y pasamos de un estudiante activo en búsqueda de información a un consumidor pasivo de contenido generado por IA.

Si consideramos que el lenguaje configura nuestro modo de ver e interpretar el mundo, la imposición mediante una exposición constante y prolongada a contenido generado por *chatbots* puede interferir en las capacidades lingüísticas de los usuarios, e incluso orientar sus conclusiones, lo que deriva en un avance del discurso educado y

estéril (Gry Hasselbalch, 2025) generado por IA en redes sociales, medios de comunicación y otras publicaciones.

Tener una respuesta automatizada, instantánea y sin matices impide que los estudiantes puedan aprender de sus propios errores, del debate con otros alumnos, e incluso de la confrontación entre ellos. Si cada ensayo que los estudiantes entregan es la suma de instrucciones dadas a ChatGPT, no es posible tener un genuino intercambio de ideas provenientes de la formación de cada alumno, su historia personal o sus propios pensamientos. Será un intercambio entre los *prompts* generados por cada estudiante.



En el uso de ChatGPT no hay ejercicio ni producción del razonamiento jurídico, dado que la moral está estrechamente vinculada con este campo de estudio. Esta noción debe servir de puntapié para revalorizar el papel que tienen las universidades en la formación de los individuos y en su búsqueda de cultivarse.



Conclusión

Además de los aspectos arriba mencionados, hay estudios que señalan un impacto cognitivo negativo en los estudiantes que recurren a ChatGPT para realizar sus tareas. Pareciera que las tendencias actuales podrían llevar a una homogeneización de la producción académica y a la erosión de la identidad de las universidades y del estudiantado como sujeto político: los alumnos no se sumergen en el contenido propuesto por la universidad y tampoco se piensan a sí mismos en ese contexto, sino que recurren a una herramienta homogeneizante para sortear los distintos desafíos que les propone la universidad.

Existen riesgos de una esterilización lingüística por la sobreproducción de textos escritos por LLM. Esto lleva a

pensar que es necesario revalorizar el rol de las universidades como formadoras de pensamientos y lenguaje. Más allá de la certificación de saberes y la búsqueda del conocimiento, la universidad debe ser el lugar donde puedan surgir verdaderos intercambios de ideas.

También es válido reflexionar acerca de la posible redirección del conocimiento a conclusiones previamente establecidas. Esto atenta contra el pensamiento crítico que debería fomentar la universidad, especialmente aque-

llas territorializadas en los lugares ajenos a la creación de estas herramientas. En concreto, si ChatGPT es un producto creado por humanos va a estar humanamente direccionada y servir a los intereses de sus fabricantes.

Por último, es preciso destacar que este artículo no pretende proporcionar una idea cerrada, sino más bien plantear preguntas acerca de una tecnología en desarrollo que afecta nuestros modos de producción científica y nuestra vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Alkaissi, H. y McFarlane, S. I. (2023), Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.35179>.
- Bakridi R., (2025), The Growing Dependency on AI in Academia. *Student Journal of Information Privacy Law*. <https://sjipl.maine.law.maine.edu/2025/03/31/the-growing-dependency-on-ai-in-academia/>.
- Frondizi, R. (1959), Discurso del Rector, Doctor Risieri Frondizi al inaugurar los cursos. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, V Época, Año IV, No. 1, UBA.
- Gry Hasselbalch, G. (2025), Is AI colonising human language? *Imminent*. <https://imminent.translated.com/is-ai-colonising-human-language>.
- Kandel, V. (2018), *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*, Edunpaz.
- Kosmyna, N. (2025), Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *MIT Media Lab*. <https://arxiv.org/pdf/2506.08872v1>.
- Mollis, M. (1994), Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las universidades europeas, latinoamericanas y japonesas. *Revista de Educación*, No. 303.
- Walsh, J. (2025), Everyone Is Cheating Their Way Through College. *New York Magazine*. <https://nymag.com/intelligencer/article/openai-chatgpt-ai-cheating-education-college-students-school.html>.

RELACIÓN ENTRE LA MEDIACIÓN Y LA DIDÁCTICA



Ana Prawda

Profesora, psicopedagoga, mediadora y magíster en Gestión Educativa (UdeSA). Especialista en resolución de conflictos, integra comités académicos de posgrado en UNPAZ y la Universidad Nacional de Córdoba. Es miembro evaluador en la Universidad Católica de Córdoba y asesora instituciones educativas y de Derechos Humanos en Latinoamérica. A nivel internacional, es profesora invitada del Mediator Advisory Forum en Sídney y colabora con Sydney Multicultural Community Services. Fue consultora del Banco Mundial y del PNUD. Se desempeñó como coordinadora docente en la UBA y como profesora en diversas universidades nacionales. Es autora de múltiples publicaciones sobre convivencia escolar y prevención de la violencia.

Más información en www.anaprawda.com.

RESUMEN

El artículo analiza la relación entre la mediación y la didáctica desde el enfoque de las teorías cognitivas constructivistas. Sostiene que, ante la falta de estrategias prácticas en las teorías del aprendizaje, la mediación actúa como un complemento esencial para facilitar el desarrollo cognitivo. Se establece una analogía entre las funciones del docente y el mediador, destacando la mediación escolar como una herramienta clave para la resolución de conflictos y la mejora del clima institucional. Asimismo, se enfatiza la importancia de incorporar a toda la comunidad educativa en estos procesos.

El texto integra aportes de la psicología genética y socio-histórica, enfatizando el conflicto sociocognitivo y el lenguaje como motores del aprendizaje. Finalmente, propone el desarrollo de una didáctica específica que articule teoría y práctica, y concluye que la mediación no solo resuelve disputas, sino que potencia competencias sociales y cognitivas fundamentales en toda la comunidad educativa.

Palabras clave: mediación escolar, didáctica, constructivismo, conflicto cognitivo, resolución de conflictos.

ABSTRACT

This article examines the relationship between mediation and didactics through the lens of cognitive-constructivist theories. It argues that, given the lack of practical strategies within learning theories, mediation serves as an essential complement to facilitate cognitive development. An analogy is drawn between the roles of the teacher and the mediator, highlighting school mediation as a key tool for conflict resolution and the improvement of the institutional climate. Furthermore, it emphasizes the importance of involving the entire educational community in these processes.

The text integrates contributions from genetic and socio-historical psychology, emphasizing socio-cognitive conflict and language as the primary engines of learning. Finally, it proposes the development of a specific didactic approach that bridges theory and practice, concluding that mediation not only resolves disputes but also enhances fundamental social and cognitive competencies across the educational community.

Keywords: school mediation, didactics, constructivism, cognitive conflict, conflict resolution.

Teorías cognitivas y mediación escolar¹

Las teorías del conocimiento explican cómo se produce el conocimiento, pero no es su función aportar estrategias y técnicas específicas para favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos. El docente tiene que aprender a usar las estrategias y técnicas apropiadas. Estas por sí mismas, no resuelven los problemas. Deben ser aprehendidas por la persona que interactúa con los involucrados en un conflicto.

La tarea del mediador consiste en dialogar, escuchar y ayudar a las partes a alcanzar un acuerdo satisfactorio. Debe actuar oportunamente frente a las personas en conflicto. Para obtener resultados satisfactorios, es conveniente no solo conocer sino dominar estas herramientas para poder utilizarlas con seguridad, en el momento adecuado.

Hemos comprobado que se obtienen mejores resultados cuando estas estrategias y técnicas son aprendidas por el conjunto de los actores que intervienen en la escuela y que cualquiera de los miembros de la comunidad educativa puede mediar en un conflicto porque está capacitado para ello.

Los docentes sabemos por experiencia que el clima institucional mejora cuando se reducen los conflictos. La meta para proponerse es reducir las situaciones conflictivas. Para ello, es necesario ir avanzando en la modificación del comportamiento de toda la población escolar. Estos logros no se producirán por decisiones individuales. Solo se conseguirán cambios conductuales duraderos cuando esta necesidad esté acompañada de políticas públicas y educativas que incluyan también temas vinculados con las redes sociales, y, asimismo, sea comprendida por directivos, docentes, alumnos, padres y todos los integrantes de la comunidad en general y de cada institución en particular.

Nuestra propuesta

El trabajo que presentamos está basado en el diagnóstico antes mencionado y en los aportes de las teorías constructivistas del conocimiento: la psicología genética, la psicología histórico-sociocultural y la teoría psicosocial del desarrollo cognitivo. En las conclusiones de nuestro estudio exploratorio, nos ocupamos de:

- Identificar los elementos que aportan las teorías cognitivas constructivistas, que pueden facilitar el acuerdo por consenso en el proceso de mediación.

- Detectar aquellos elementos de las técnicas y estrategias de la mediación, que pueden facilitar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- Articular las convergencias de las teorías cognitivas y la mediación.
- Mostrar las semejanzas existentes entre la función del docente en el desarrollo cognitivo de sus alumnos y la tarea del mediador.

En virtud de lo antes expuesto, consideramos necesario avanzar en la construcción de una didáctica de la mediación que permita a los actores escolares incorporar adecuadamente los conocimientos y competencias de este modelo alternativo de resolución de conflictos.

Didáctica y mediación

Didáctica

Nos referimos a la didáctica como la disciplina teórica y práctica que se ocupa de cómo se enseña y de cómo se aprende, y de quién enseña y quién aprende.

Como sostiene Camilloni, «la didáctica a la que adherimos recupera la intervención del docente como eje prioritario del aprendizaje formal. Por eso, necesita profundizar sobre el pensamiento del profesor, las teorías implícitas de los alumnos, las estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, y los trabajos sobre evaluación del aprendizaje y sobre gestión institucional. Un eje importante sobre el que también necesita profundizar es la relación de la teoría y la práctica» (Camilloni et al., 1997).

Dado que la educación está inserta en las políticas socioeconómicas y socioculturales, la didáctica necesariamente debe estudiar esas condiciones en el marco en que se desarrollan los temas que profundiza.

Mediación escolar sin mediadores

La educación se inicia en cada hogar. Ahí se transmiten los primeros modelos y los conocimientos sobre valores y normas de convivencia. Aceptamos para este análisis que las dificultades socioeconómicas actuales de las familias ocupan parte del tiempo que deberían invertir en este primer segmento de la educación de sus hijos.

Entonces, la tarea del docente suple las carencias familiares. En la escuela, el docente plantea diariamente situaciones de aprendizaje en las cuales se ponen de manifiesto la solidaridad, el compañerismo, la colaboración, la no discriminación, la libertad responsable, el compromiso colectivo, la tolerancia.

¹ Este artículo se escribió en 2015 y se publicó originalmente en 2018, como capítulo del libro *Mediación escolar sin mediadores* (editorial Beilis, México, 4ta edición). Se da a conocer en la actualidad porque se mantienen vigente el eje de los contenidos planteados y las estrategias necesarias a usar en el aula de cualquier nivel educativo.

Al decir de Alicia Camilloni, la didáctica se inscribe en un tipo de intervención social (Camilloni et al., 1997). ¿Cómo se puede ayudar al docente a facilitar estos procesos con un alto nivel de conocimiento? Estamos convencidos de que se lo puede ayudar brindándole las herramientas teórico-prácticas que aporta la mediación. Entonces, proponemos la elaboración de una didáctica especial de la mediación que aportará instrumentos teórico-prácticos a la tarea de mediadores y docentes.

En la escuela, la comunicación es un eje transversal por excelencia: los docentes y alumnos ponen en marcha el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje mediante la comunicación. Cuando mediamos en un conflicto, lo hacemos comunicándonos. Por eso, la mediación aporta nuevas técnicas y estrategias para brindar, al docente y a la población escolar, herramientas actualizadas para comunicarnos mejor no solo ante los conflictos sino también ante cualquier situación de la vida.

Desde esta perspectiva la mediación, al igual que la labor docente, se inscribe en un tipo de intervención social que contribuye, también, a la construcción de otros conocimientos.

La didáctica de la mediación

Los docentes son profesionales que prepara la sociedad para educar, esto es, formar seres autónomos, capaces de participar en modelos democráticos. Los cambios vertiginosos y complejos del mundo actual, traducidos en nuevas problemáticas y desafíos, exigen que el docente adquiera herramientas actualizadas para enfrentarlos.

La mediación ha demostrado ampliamente su eficacia para la resolución de conflictos y, según nuestra investigación, también para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una didáctica especial de la mediación contribuirá a la tarea de mediadores y docentes.

Teorías cognitivas

Las investigaciones acerca del desarrollo cognitivo ofrecen modelos teóricos relacionados con el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Pero no siempre se proponen aportar criterios para las prácticas de la enseñanza en el aula.

Nuestro trabajo pretende abordar las técnicas y estrategias de la mediación, como posibilitadoras del enlace entre las investigaciones psicológicas acerca de los procesos cognitivos y las prácticas de los docentes de todos los niveles educativos.

Es por eso que nuestro primer objetivo se basó en buscar las relaciones de analogía que pudieran establecerse entre el desarrollo de las competencias cognitivas y los aportes que brindan al proceso de conocimiento las estrategias y técnicas de la mediación.

Epistemología genética y mediación

La epistemología genética procura comprender los procesos que posibilitan el conocimiento. Reconoce que el conocimiento presenta una cantidad diferente y variada de problemas particulares, que intervienen como parte de dicho proceso. Los nuevos conocimientos que se adquieren, llamados conocimientos superiores, se dan en un sistema en el que siempre existe una génesis. Esto es, una serie de conocimientos originados antes y que dan lugar al conocimiento que se presenta. Las teorías constructivistas del aprendizaje se incluyen en la epistemología genética.

A pesar de tener en cuenta los aportes de la epistemología genética para enseñar disciplinas tales como matemática, física o lectoescritura, los docentes no suelen basarse en ella para enseñar las normas de convivencia en la escuela. Observamos que las normativas escolares generalmente son producto de decisiones de la superioridad y, en escasas oportunidades, se aprueban por consenso. El docente reproduce ese modelo, sanciona las faltas muchas veces con actividades vinculadas al conocimiento (pruebas sorpresa, disminución de la nota, puntaje por concepto).

En los nuevos modelos alternativos de resolución de conflictos, especialmente en la mediación, se procura comprender los procesos que dieron lugar al conflicto.

Se parte de la existencia de un saber previo al conflicto, conocido por los involucrados. Con las estrategias y técnicas que se utilizan, se trata de buscar los eslabones que se rompieron durante el proceso que dio lugar al conflicto. También se trata de analizar cada uno de los eslabones, relacionarlos con su contexto y con la situación total y reconocer la relación que existe entre ellos.

Aplicando este criterio, ya no se limita a reprimir la falta, sino que trata de comprender a los actores del conflicto y al proceso en el que este se desarrolla. En la escuela, se construye un sistema de convivencia democrático, que surge como una normativa aceptada por toda la comunidad educativa.

Ayudando a reflexionar a los actores de un conflicto y facilitando la comprensión de las posiciones e intereses del otro, el docente logra una de las verdaderas hazañas del proceso educativo: el desarrollo de la inteligencia. Frente a la trasgresión de una norma, el docente analiza con los involucrados cómo y por qué llegaron a esa si-

tuación y genera una situación de aprendizaje donde los involucrados son los protagonistas.

La capacidad intelectual se amplía en la medida en que se la ejercita. Se torna más abarcadora y, sobre todo, más profunda. Si las decisiones que se toman son comprendidas por todos, es porque han construido un conocimiento diferente al que tenían. Y lo pudieron construir porque hubo un avance en el desarrollo cognitivo, un incremento en la capacidad para conocer de los actores escolares.

El nuevo conflicto que ocurra –y ocurrirá indefectiblemente– los encontrará más capacitados para resolverlo si el anterior se intentó solucionar reflexionando con las partes y llegando a acuerdos por consenso.

Teorías constructivistas del aprendizaje

Psicología genética y mediación

Jean Piaget investigó acerca de los mecanismos que nos permiten conocer (Ferreiro, 1986). Según el autor, el interés por conocer algo da lugar a un proceso durante el cual el sujeto y el objeto –en tanto objeto de conocimiento– interactúan. El sujeto intenta, a través de diversos medios, conocer al objeto actuando sobre él y el objeto actúa sobre el sujeto brindándole información y modificándole sus hipótesis previas. En ese interjuego, el sujeto va construyendo sus conocimientos.

La realidad representada en el objeto existe, pero cada persona conoce algo que le es significativo de esa realidad según el tipo de acercamiento y de intercambio que tenga (y haya tenido) con dicho objeto. En esa interacción, el sujeto va construyendo dentro de sí la realidad de ese objeto.

Por ejemplo, en un aula, varios niños de ocho años están sentados en sillas iguales. El docente les solicita que cada uno observe la silla en la que está sentado y que le digan la característica más importante que consideran que ella tiene y, finalmente, los motivos de esa elección. Se escuchan los siguientes comentarios:

«Es igual a la que tengo en mi casa».

«Las patas son muy finas y por eso se rompen si saltamos sobre ellas».

«Los respaldos son muy altos y al moverse el compañero de adelante golpea mi pupitre y escribo zigzagueado».

«El asiento es de madera y es duro».

Otro ejemplo: en un aula con niños de la misma edad que el grupo anterior, el docente plantea que el tema a trabajar es «los medios de transporte». Les pide que digan en qué medio de transporte los hizo pensar la consigna.

Alicia pensó en una bicicleta porque le prometieron para su cumpleaños.

Alberto, en un auto de Fórmula Uno porque le encanta ir a ver las carreras de autos con su padre.

Miguel, en una carreta porque recuerda a su abuelo que siempre relata sus travesuras de la niñez cuando vivía en el campo.

No hablaron del medio de transporte más grande, más seguro, más rápido o más común, sino del que tiene significación para cada uno.

La capacidad intelectual se amplía en la medida en que se la ejercita. Se torna más abarcadora y, sobre todo, más profunda. Si las decisiones que se toman son comprendidas por todos, es porque han construido un conocimiento diferente al que tenían.

Los sujetos representan y se acercan al objeto desde una realidad que les resulta significativa y, por eso, la representación de un mismo objeto es diferente. El conocimiento se construye relacionando lo ya conocido por la persona con aquello que se le presenta como novedad.

Las personas generalmente llegan al proceso de la mediación con supuestos acerca de la realidad del conflicto. Han construido hipótesis, aparentemente muy sólidas, para defender su proceder. Esos supuestos, que van revelando sus posiciones e intereses, les hacen ver una realidad que es personal, diferente a la del otro.

Nosotros consideramos que la intervención del mediador facilita el proceso de construcción de conocimientos, permitiendo que los involucrados cambien sus hipótesis durante la mediación. Como una de las tareas que realizan consiste en ponerse en el lugar del otro, es decir, hacer el esfuerzo por comprender sus razones, la visión de la realidad que trae cada uno se modifica y amplía.

Desde la perspectiva que abordamos, el mediador actúa como tercero imparcial que orienta a las partes para que puedan comunicarse de forma diferente al modo en que lo hacían. Por ejemplo: los participantes orientados

por el mediador aprenderán a escucharse como hasta ese momento no pudieron o supieron hacer, a ponerse en el lugar del otro, a conversar como socios en la búsqueda de una solución por consenso y no a tratarse como enemigos. El mediador cumple aquí un rol similar al del docente, enseñando a los involucrados en el conflicto a comunicarse y a negociar colaborativamente.

Conocimientos previos

Uno de los aportes más importantes del enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje es reconocer que las personas que aprenden tienen conocimientos, ideas y/o hipótesis propias con relación a esa área particular. Dichos conocimientos se llaman previos, porque son producto de experiencias anteriores.

Nuestra experiencia indica que las personas llegan a la mediación con ideas acerca de la causa del conflicto, de cómo se puede solucionar, de qué intereses entran en juego, de qué pasará cuando no acepten alguna pretensión del otro involucrado. Poseen un saber acerca de una cantidad de facetas de su conflicto y de la forma de resolverlo. Estos saberes o ideas previas están basados en experiencias que cada uno vivió y que le proporcionan la noción de la veracidad de sus opiniones. Así creen conocer «la realidad» de los hechos.

Por ejemplo: Juan, alumno de ocho años, tiene un conflicto con Luis. Ambos le solicitan a un compañero que intervenga como mediador.

—Luis no me quiere prestar el lápiz de más que tiene —dice Juan.

—¡Porque me lo va a romper! —interrumpe Luis, gritando.

—¡No! ¡No se lo voy a romper! —lloriquea Juan.

—Siempre que he prestado un lápiz me lo han devuelto roto y mi papá me ha tenido que comprar otro —aclara Luis.

Luis se apoya en su conocimiento previo, producto de experiencias anteriores que lo han inducido a construir un modelo de conducta al respecto. Ese modelo le hace pensar que su compañero le puede romper el lápiz, por eso, no se le quiere prestar. Estructura un nuevo conocimiento vinculando un conocimiento previo con el objeto de aprendizaje.

Aprendizaje significativo

Aussubel expresó, en los años 60, una crítica a la educación tradicional que se basaba en la memoria de la información y sostuvo que solo se logra «aprender» cuando se «comprende». Solo aquello que se comprende es lo que queda como conocimiento.

Su aporte fundamental ha consistido en entender el aprendizaje como una actividad que logra sus objetivos cuando la información resulta significativa para la persona que aprende. Por lo tanto, los contenidos transmitidos por los docentes serán aprendidos cuando tengan significación para el alumno.

El mediador también tiene que averiguar, comprender y considerar cuáles son los conocimientos previos de los involucrados sobre la situación por la que se encuentran reunidos y sobre el proceso que los llevó al conflicto.

Así, el docente y el mediador se interesarán por el significado que le dan los actores a cada uno de los eslabones del proceso. Los docentes en el aula facilitan a sus alumnos la construcción de conocimientos. Los mediadores hacen lo mismo respecto de las partes en conflicto.

El docente acompaña activamente el desarrollo cognitivo de sus alumnos reconociendo sus hipótesis previas, para que el aprendizaje de los contenidos a enseñar resulte significativo, ya sean de literatura, matemática o de resolución de conflictos. Análogamente, el mediador trabaja con los involucrados en la resolución de conflictos, facilitando la construcción de conocimientos sobre la base de las hipótesis previas que estos poseen acerca de la situación en la que se encuentran, respecto de ellos y en su relación con el otro.

La realidad y la experiencia

La teoría psicogenética considera que las personas interpretan la realidad por medio de un proceso de construcción activo (experiencia) y no por mera percepción.

Por ejemplo: varios niños de seis años puestos ante una mesa con 10 botones. La mayoría los cuenta y dice que hay 10. Les solicitamos que se aseguren de sus respuestas. A continuación, cuentan de derecha a izquierda y viceversa. Nos dicen que en ambos casos siguen siendo 10.

El niño aprende, a partir de la experiencia, que la suma es independiente del orden. El orden en el espacio es una operación que el niño le añadió al objeto. Durante este proceso de conocimiento, a cada botón el niño le asignó un número: «Este botón corresponde al número 1, este otro botón al número 2, este al número 3, y así sucesivamente». No es la «fotografía» de los botones en fila la que dio lugar al número, numerarlos fue el resultado de la acción del niño sobre los botones. Dicha acción, que relacionó a cada botón con un número en una correspondencia término a término, le permitió llegar a la conclusión: los botones son 10.

Esta situación muestra que el objeto se describe con relación al sujeto que opera con él y que la reacción del niño dependió de la significación que para él tenía el objeto.

Otro ejemplo: se seleccionaron niños de tres años y se los puso ante una mesa con 10 botones. Algunos prestaron mayor atención al color, otros a la forma, otros al tamaño. Cada uno de los niños le dio un significado diferente al objeto botón. El color, la forma y el tamaño, por separado, no son las únicas propiedades de los botones. Pero cada niño tomó del botón la cualidad que le resultaba significativa. Así construyó para sí la realidad botón.

Como la realidad difiere según sea el objeto y la persona que interactúa con él, quienes procuren facilitar el desarrollo cognitivo necesitarán averiguar cuáles son las actividades que podrían ayudar al que aprende.

En el proceso de mediación, las personas involucradas en los conflictos también tienen una experiencia; han interactuado con el otro y cada uno le ha dado un significado diferente no solo a la situación de conflicto sino al otro involucrado y también a la resolución. Esas diferencias de significación son las que generaron el conflicto. Durante la mediación, los involucrados necesitarán aproximarse al objeto de conocimiento que, en este caso, es la situación conflictiva. Además, tendrán que interactuar entre ellos, ahora para conocerse. En ese proceso deberán llegar a un punto del conflicto en que la realidad signifique lo mismo para ambos. Es en este punto donde se encuentran los intereses comunes.

A partir de esa coincidencia, podrán construir un conocimiento nuevo que les permita lograr un acuerdo por consenso. (Piaget menciona el conocimiento que se construye como superior. Nosotros lo referiremos indistintamente como nuevo o superior). El docente y el mediador actúan como terceros que facilitan la construcción de conocimientos.

Construcción del conocimiento y equilibrio cognitivo

En el proceso de construcción del conocimiento, el «equilibrio» tiene un papel preponderante. En un interjuego de equilibrio y de desequilibrio, cuando la persona posee un conocimiento decimos que se encuentra en «estado de equilibrio». Este estado de equilibrio puede transformarse en un estado de desequilibrio al configurarse un obstáculo de comprensión, una contradicción, una ausencia de información.

La persona interactúa con el objeto para conocerlo, se acerca a él con una idea propia y previa. La acción le permite descubrirlo y reconocerlo desde un lugar distinto al anterior. El sujeto «asimila» y «acomoda» el nuevo conocimiento mediante un proceso que modifica su estructura. Este es un proceso de adaptación y equilibración constante que le permite construir una estructura de conocimiento superior. El conocimiento es el resultado de un complejo

proceso de interacción dialéctica en el curso del cual el sujeto y el objeto de conocimiento se modifican mutuamente.

A la mediación, las partes llegan generalmente con un estado de equilibrio que les confieren sus supuestos o hipótesis previas. La mayoría de las veces, estas hipótesis previas les brindan la seguridad de que conocen las causas y las consecuencias de lo que sucede. Durante el proceso, el mediador les posibilita interactuar con la situación de conflicto y con la otra parte como si ambos fueran objetos de conocimiento.

La acción se facilita por medio de las estrategias y técnicas de la mediación. La estructura asimila y acomoda el nuevo conocimiento y por esta acción se transforma. Al hacerlo, la persona eleva su nivel de comprensión. Ahora estará en condiciones de comprender la realidad de manera más amplia, más profunda, más abarcadora.

Es entonces cuando las funciones de asimilar-acomodar-adaptar le permitirán al sujeto construir conocimientos superiores. Durante ese proceso, la labor del mediador es tratar de que pierdan el equilibrio cognitivo, ese estado de reposo en el que estaban sus conocimientos anteriores. Restablecerán el equilibrio cuando logren construir un conocimiento superior al que tenían.

El acercamiento que los involucrados tienen en el transcurso del proceso de mediación, les permite:

- En principio, conocer por medio de las mutuas interacciones la realidad según cada uno.
- Luego, comprenderlas con el fin de encontrar intereses comunes en realidades que podrían ser diferentes. A partir de allí, elegir una o varias posibles soluciones.
- Finalmente, lograr acuerdos por consenso y cumplirlos.

Si se pasa por un desequilibrio cognitivo que da lugar a la construcción de un conocimiento superior, será más fácil que ambos involucrados coincidan en algún punto y lo traten de cumplir. Este punto de coincidencia podría dar comienzo al acuerdo.

Conflicto cognitivo

Durante el proceso de conocimiento, se evidencian conflictos cognitivos que posibilitan el desequilibrio que permite reflexionar sobre la veracidad de los conocimientos que se poseen. El conflicto aparece cuando una concepción previa es contradictoria respecto a una experiencia o argumentación o cuando estas son insuficientes.

En la mediación, las personas también atraviesan etapas durante las cuales el mediador debe propiciar nuevos desequilibrios cognitivos. Las personas que llegan a la

mediación poseen hipótesis previas acerca de los hechos y del conflicto. El mediador contrargumenta para que logren ponerse en el lugar del otro, pensar desde el punto de vista del otro. Muchas de las preguntas que el mediador formula a los involucrados apuntan a provocar un conflicto cognitivo y, como ya dijimos, un desequilibrio cognitivo. El objetivo de su intervención es facilitar la reflexión de los involucrados hasta alcanzar una nueva idea, o bien, la modificación de una idea preexistente.

En síntesis: para lograrlo, los involucrados necesitarían transitar un conflicto cognitivo que provoque un desequilibrio que los obligue a reflexionar sobre sus conocimientos de la situación, pero ahora desde otra perspectiva. Es así como los protagonistas reformulan su realidad y tienen puntos en común con la realidad del otro involucrado.

La escuela ofrece situaciones o actividades que permiten adquirir competencias y/o habilidades nuevas que vinculan transversalmente todas las áreas curriculares y que posibilitan al sujeto intercambiar, cooperar, negociar y resolver un conflicto. El docente organiza las condiciones para que sus estudiantes puedan poner en juego un conjunto de recursos con los cuales hacer frente a cada situación nueva. En este proceso, los alumnos atraviesan diferentes conflictos cognitivos, algunos mediante un trabajo intelectual propio, pero otros necesitan de un adulto que cree las condiciones para que se produzca el «conflicto cognitivo».

Retomemos el ejemplo de Luis y Juan.

—Luis no me quiere prestar el lápiz de más que tiene —dice Juan.

—¡Porque me lo va a romper! —interrumpe Luis, gritando.

—¡No! ¡No se lo voy a romper! —lloriquea Juan.

—Siempre que he prestado un lápiz me lo han devuelto roto y mi papá me ha tenido que comprar otro —aclara Luis.

La intervención del docente puede ayudar a Luis a cambiar su idea previa.

—Luis dice que en varias oportunidades prestó un lápiz y se lo han roto. ¿Es así? —pregunta el mediador, parafraseando.

—¡Sí! —responde Luis.

—¿Y Juan te rompió el lápiz alguna vez? (interrogante que pretende crear un conflicto cognitivo)

—Juan nunca me lo rompió porque nunca le presté el lápiz, pero a todos los otros que se los presté me lo rompieron.

—¿Crees Luis que todos los niños rompen los lápices? ¿Tú también los rompes cuando te los prestan? —interroga el docente.

—No, yo no lo rompo —responde Luis y queda pensativo.

—¿Y cómo puedes asegurar que Juan lo romperá? A lo mejor él no lo rompe —agrega el docente (contrargumentación que pretende crear un conflicto cognitivo)

—Y... (piensa Luis) tal vez si le digo que lo use suave... a lo mejor él no lo rompa...

El ejemplo nos permite reflexionar acerca de lo siguiente: un estímulo (la interrogación del docente mediador) provoca un conflicto (al que se lo llama conflicto cognitivo) que, en ocasiones, produce un desequilibrio cognitivo (si Juan nunca tuvo un lápiz de Luis, no puede asegurar que lo romperá). Dicho desequilibrio cognitivo obligaría al involucrado a reorganizar las estructuras de pensamiento preexistentes («tal vez si le digo que lo use más suave, no lo rompa»).

Por medio de una adecuada intervención, Luis puede salir de la generalización y cambiar la creencia limitante y que él consideraba verdadera (hipótesis previa). También, al haber modificado su estado interno, aceptó que pueden existir otras realidades.

Método clínico-crítico-exploratorio

Otro importante aporte de la teoría psicogenética es el método de investigación clínico-crítico-exploratorio. Con este método, Piaget indagó a niños intentando abordar y analizar el contenido del pensamiento infantil. Análogamente, los mediadores utilizan la interrogación y el parafraseo para abordar y analizar el contenido del pensamiento de los participantes respecto de la situación de conflicto por la que atraviesan.

La indagación clínica es un procedimiento privilegiado para acceder a la organización intelectual del investigado; interviene con un interrogatorio dirigido a determinar el funcionamiento cognitivo y tiene lugar en la creación de situaciones de aprendizaje que suscitan la actividad constructiva por parte de los niños. Incluye la elaboración de hipótesis y su verificación por medio de preguntas y una interacción permanente entre los interrogantes y las respuestas.

Las preguntas formuladas tienen cierta direccionalidad puesto que el adulto posee hipótesis a comprobar acerca del comportamiento infantil, pero, por un movimiento dialéctico, las respuestas dan lugar a nuevas preguntas que completan la información que permite testear la hipótesis, o bien, promueven una verificación o una reformulación de esta (Castorina et al., 1986).

Las preguntas de exploración tienden a develar la noción cuya existencia y estructuración se busca, las de justificación obligan al niño a legitimar su punto de vista y, finalmente, las de argumentación buscan la coherencia o contradicción de las respuestas a través de la contraargumentación.

Para lograrlo, es indispensable que el interrogador sepa observar dejando hablar, sin agotar ni desviar las respuestas, y sepa buscar algo preciso sin perder la hipótesis que se pretende probar. El método es crítico por cuanto el interrogador plantea una sistemática discusión con el propósito de establecer cuál es el grado de equilibrio de sus acciones ante los problemas. Esto lo hace por medio de preguntas de contrargumentación que obligan al niño a defender sus opiniones. Permite al investigador observar las resistencias que el niño pone en juego, que son producto de las hipótesis y conocimientos previos que el niño posee y que tratará de defender durante el proceso.

El método es exploratorio porque propone indagar las creencias del niño sobre determinada lectura que este hace de la realidad. Esta indagación no es una mera recopilación de datos, no es un simple diálogo. Evidencia que hay formas de conocimiento o sistemas observables de acción, que esos sistemas se suceden en un orden secuenciado y que se forman por un proceso constructivo de equilibraciones.

La interacción sujeto-objeto se vuelve a producir durante el juego de preguntas y respuestas. Y es así como investigador y niño construyen la realidad desde una perspectiva diferente a la preexistente para cada uno. Durante el proceso el sujeto piensa-responde-piensa-busca respuestas-confronta argumentaciones-piensa-busca respuestas y el investigador cuestiona su pensamiento reiteradamente (Castorina et al., 1986).

Si cambiásemos la palabra *investigador por mediador y niño por parte o involucrado*, estaríamos en presencia del método utilizado en el proceso de mediación. En el transcurso de la mediación, los participantes y el mediador varían sus hipótesis en busca de un conocimiento más aproximado a la realidad del conflicto. Las técnicas y las estrategias que utiliza el mediador permiten hacer una indagación al estilo del investigador de las teorías cognitivas. En el caso del investigador, para encontrar los mecanismos que permiten pasar de una estructura de conocimiento inferior a otra superior. En el caso de mediador, con la finalidad de que los involucrados logren una actitud de cambio que les permita observar y abordar la realidad desde un punto de vista diferente. Al utilizar el método clínico-crítico-exploratorio, el investigador y el

mediador procuran orientar a los involucrados hacia un desequilibrio cognitivo.

Por ejemplo, cuando el mediador utiliza la técnica del abogado del diablo y/o la llamada contraargumentación, está provocando un desequilibrio cognitivo. Facilita en los participantes la reflexión acerca de sus propias argumentaciones y permite construir un conocimiento. Favorece la construcción de una estructura de conocimiento diferente a la que poseía y, dialécticamente, superior.

Las intervenciones del mediador se asemejan a las utilizadas en el método clínico-crítico-exploratorio y permiten a los participantes reflexionar sobre su decir y su hacer, produce desequilibrios cognitivos que conducen a una nueva idea, a la modificación de una idea preexistente o una nueva estructura de conocimiento.

La interdisciplinariedad de ambos campos (investigaciones cognitivas constructivistas y resolución alternativa de conflictos, mediación) brindan al docente y al mediador un cuerpo organizado de ideas teórico-prácticas que fundamentan el proceso de conocimiento y ofrecen las estrategias para ponerlas en práctica.

Psicología histórico-sociocultural y mediación

En el marco de las corrientes constructivistas del conocimiento, abordamos el enfoque histórico-sociocultural, que tiene como principal exponente a Lev Vigotsky.

Este autor adjudica al medio social y al lenguaje la preponderancia en la construcción del conocimiento, dado que existe una estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y la interacción con el contexto social, y ubica la aparición y la evolución de las herramientas materiales y psicológicas como uno de los ejes importantes en la historia sociocultural.

El perfeccionamiento y el uso de dichos instrumentos se da por medio de signos que, como tales, son creados por el ser humano. Signos como el lenguaje y la escritura; personas, como los padres, los docentes, los compañeros; objetos de la tecnología, tales como computadora, heladera, teléfono, televisor. Todos sirven como instrumentos o herramientas psicológicas o materiales para el desarrollo cognitivo.

Al lenguaje y a otros signos sustitutos, Vigotsky los llamó mediadores (nos referiremos a este concepto como «mediadores del aprendizaje»). El lenguaje es otro de los ejes relevantes en la historia sociocultural porque actúa como un «mediador del aprendizaje» de suma importancia en la construcción del conocimiento. La función primaria de las palabras es la comunicación, el contacto social. Para Vigotsky, el primer lenguaje del niño es social y reviste un papel fundamental en la construcción del

conocimiento, ya que es el que posibilita el desarrollo del pensamiento (Wertsch, 1995).

Al principio, el niño reconoce un reducido número de palabras que sustituye por objetos, estados de ánimo, deseos y personas. De pequeño solo conoce las palabras que otros le suministran, luego él trata de aprender nuevos signos vinculados a los objetos y se vale para ello de preguntas. Descubre la función simbólica de las palabras y es, en ese momento, cuando las líneas del lenguaje y el pensamiento se encuentran. Pero en todo este proceso, la intervención de un otro es fundamental en su desarrollo cognitivo (Vigotsky, 1984).

Nosotros consideramos que existe una génesis estructurante y biológica del conocimiento que requiere de la interacción social para desarrollarse. Entendemos que la interacción social es el motor de la construcción del conocimiento. Por lo tanto, creemos que el protagonismo del alumno en el proceso del conocimiento está influenciado por «mediadores del aprendizaje».

En este marco, el mediador en la resolución de conflictos no solo tiene la función que le otorgan los teóricos de la mediación, sino también la que le otorga Vigotsky. Los mediadores están entrenados en modelos de comunicación, en estrategias y técnicas de mediación. Para vehicularlas, utilizan signos. Entre estos signos, se ubica principalmente el lenguaje, mediante el cual se interactúa durante el proceso de mediación.

En mediación, el lenguaje es el signo utilizado por excelencia, el instrumento regulador de la acción y del pensamiento del mediador y de las partes. Durante el proceso de mediación, el lenguaje tiene una función reguladora de los procesos cognitivos. Al intentar formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarla, los participantes se ven obligados a reconsiderar y reanalizar lo que pretenden transmitir.

El mediador de conflictos, al parafrasear lo que los involucrados dicen, facilita las funciones que tiene el lenguaje: la comunicación, la regulación de los procesos cognitivos y la función social. Durante la mediación, los involucrados interactúan entre ellos y con el mediador. A lo largo de varios encuentros notamos que sus argumentaciones varían como consecuencia de las herramientas que utiliza el mediador. Generalmente, los protagonistas elevan sus niveles de atención, selección, comprensión y organización de la información que dan y reciben. En ocasiones, resignifican lo que observan o piensan a partir de una escucha activa o de una mirada diferente a la acostumbrada.

Durante el proceso de mediación, las partes construyen conocimientos que les permiten:

- Utilizar modelos de comunicación para ser entendidos por su interlocutor y formas de escuchar diferentes a las que tenían.
- Ponerse en lugar del otro para comprender sus argumentos y exponer mejor los propios.
- Averiguar si entendió bien lo que escuchó del otro y escuchar lo que él dijo.
- Negociar colaborativamente.

El lenguaje sería el signo fundamental en el desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, el mediador para la resolución de conflictos estaría facilitando la construcción de estructuras de conocimiento superiores a las que poseían los involucrados en la disputa.

Si reconocemos que el lenguaje estructura el pensamiento y que el mediador utiliza las técnicas apropiadas para favorecer este proceso, la mediación le estaría ofreciendo al docente herramientas que le permitirían acompañar de manera más eficaz el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Construcción del conocimiento y zona de desarrollo próximo

Para Vigotsky, la construcción del conocimiento se encuentra íntimamente relacionada con el aprendizaje. De ahí el reconocimiento a la «zona de desarrollo próximo». En la zona de desarrollo próximo se encuentra la diferencia entre lo que el niño realiza independientemente de los adultos y el nivel de las tareas que realiza con la ayuda de los adultos. En esa zona se construye el conocimiento. Aquello que se conoció con ayuda de un adulto mediador del aprendizaje, luego de haberlo aprendido, se puede llevar a cabo sin colaboración. El alumno que conoce orientado por su docente, una vez que aprende un conocimiento podrá aplicarlo sin colaboración del adulto.

Aquello que se aborda con la intervención del mediador de conflictos, si se lo ha comprendido, se podrá utilizar en una nueva situación de conflicto. Las técnicas y estrategias de la mediación son facilitadoras de la construcción de conocimientos que darán lugar al pensamiento crítico. Las teorías cognitivas ofrecen un respaldo teórico a los mediadores en la resolución de conflictos. Los elementos que aporta la mediación a las teorías cognitivas favorecen la construcción de conocimientos relacionados con áreas curriculares escolares.

Procesos sociales del desarrollo cognitivo

Los procesos de pensamiento que hacen posible el conocimiento constituyen otro interesante eje. Los mediadores de aprendizaje actúan como puente entre el proceso del pensamiento individual y el proceso de pensamiento

social, lo que favorece la construcción de nuevos conocimientos. El signo lenguaje es el mediador del aprendizaje por excelencia y posibilita tanto la comunicación entre las personas como los procesos de pensamiento.

Otro eje es el que vincula las funciones cerebrales superiores con la misma función social dado que sobre ellos se apoya toda la actividad del ser humano (praxias, gnosias y lenguaje).

Los procesos psicológicos superiores son los depositarios (llamados órganos) tanto del legado biológico como del social. Son históricos porque se consideran como un proceso de las transformaciones sufridas por las personas desde su estado embrionario. Durante ese proceso, con la ayuda de recursos exteriores (los signos mediadores del aprendizaje), se incorporan a una organización dinámica y cambiante, pero, al mismo tiempo, estable en tanto mantienen en el sistema una organización inter e intra-funcional.

En un principio, la memoria, la atención, la percepción, procesos elementales psicológicos, aparecen en forma rudimentaria. Por medio del desarrollo biológico y sociocultural, se transforman en procesos psicológicos superiores del sistema nervioso, encarnándose en la organización motora, sensorio-perceptiva y lingüística del ser humano. Por su parte, los procesos psicológicos superiores son los que permiten a las personas crear y usar los estímulos artificiales y mediadores del aprendizaje. Estos se convierten en los facilitadores inmediatos que promueven cambios.

El docente prepara su clase con materiales de apoyo que son estímulos artificiales que procuran que los alumnos se acerquen al objeto de conocimiento de otra manera. Asimismo, los docentes actúan como mediadores del aprendizaje. En esta línea, la tarea docente favorece la transformación de los procesos rudimentarios del sistema nervioso en procesos superiores que facilitan el aprendizaje.

Las técnicas y estrategias que utiliza el mediador son los estímulos artificiales favorecedores de cambios. Ellas se convertirían en mediadoras del aprendizaje.

El mediador de conflictos se convierte en un signo artificial. La propia figura del mediador aparece como una herramienta «creada» para poder interactuar con el medio. El mediador utiliza otras herramientas, las técnicas y estrategias, que también son signos artificiales.

Los docentes capacitados en resolución alternativa de conflictos también se presentan como mediadores del aprendizaje y aportan con mucha más eficacia a la construcción del conocimiento de sus alumnos en áreas curriculares y en las específicas de resolución de conflictos. Análogamente, los mediadores que además de entrenarse

en técnicas y estrategias, se adentren en las teorías cognitivas, podrán aportar mejores y nuevas herramientas a las partes en conflicto y a los docentes a capacitar.

Teoría psicosocial del desarrollo cognitivo y mediación

La última teoría constructivista del conocimiento que presentamos rescata la importancia que para el desarrollo cognitivo tiene la interacción grupal. Las diferentes investigaciones acerca de la interacción grupal y su influencia en el desarrollo del conocimiento en el campo educativo demuestran que el trabajo colectivo produce mejores resultados que los trabajos individuales (Coll, 1983).

El actuar cooperativamente motiva a los integrantes del equipo a disponer mejor la actividad, organizarla, explicitarla y coordinarla. En estos casos, el intercambio grupal es una parte del camino de construcción del conocimiento específico del tema trabajado colectivamente.

A veces, en el trabajo colectivo no se ven producciones superiores, pero estas aparecen en las realizaciones individuales posteriores al trabajo grupal. En esos casos, la cooperación grupal permite a muchos alumnos encontrarse ante el punto de partida de un proceso de conocimiento; de ahí que los efectos se observen posteriormente.

En algunas situaciones no se evidencian progresos en las competencias intelectuales de los participantes en actividades grupales. Por ejemplo, cuando algún miembro impone su opinión sobre otro o cuando todos los miembros tienen el mismo punto de vista. Generalmente, hay progresos cuando en la tarea grupal aparecen conflictos acerca de la manera de abordarla. Para eso, es importante que los participantes escuchen, expongan, argumenten diferentes puntos de vista e intercambien opiniones (Coll, 1983).

En mediación, el conocimiento que traen los involucrados es una fracción de la situación total (cada uno «se cree el dueño de la verdad»). Las estrategias y técnicas utilizadas por el mediador les permiten a las partes escuchar, exponer y argumentar diferentes puntos de vista y aprender a negociar colaborativamente, asumiendo una responsabilidad compartida. En el intercambio con la otra parte, van construyendo una realidad diferente y ampliada, producto también de esa responsabilidad compartida. Hay una modificación de las posiciones e intereses preexistentes a favor de un producto final. Este producto generalmente es mejor que el que tenían individualmente porque da lugar a la satisfacción de ambos: el acuerdo.

Interacción grupal, conflicto sociocognitivo y negociación colaborativa

Los integrantes de un grupo de tareas tienen ideas diferentes y las intercambian. Pero, para que el trabajo del grupo genere un producto superior no alcanza con el mero «intercambio». Es necesario que estas ideas sean confrontadas.

Las personas involucradas en el conflicto tienen puntos de vista distintos acerca de una misma situación. El mediador promueve la confrontación de esas ideas. Durante este proceso los orienta a «negociar colaborativamente».

Para que haya un desarrollo cognitivo, los niños que participan en trabajos grupales deberán «negociar colaborativamente». El conflicto sociocognitivo obliga a cada niño a descentrarse y a adoptar otro tipo de procedimientos de resolución, diferente a los que conocía. Así, la negociación colaborativa favorece la construcción del conocimiento.

Durante el proceso de mediación los participantes aprenden a negociar colaborativamente, condición indispensable para poder llegar a comunicarse, comprenderse y lograr acuerdos. Tanto en la escuela como en una mediación, los conflictos cognitivos y sociocognitivos generan sentimientos de incertidumbre y desequilibrios cognitivos y afectivos. Esta situación los encamina a:

- Buscar nuevas informaciones.
- Analizar desde perspectivas diferentes y creativas los datos de que disponen.
- Enfrentarse con una realidad nueva.
- Reconocer una realidad diferente que facilite la construcción de conocimientos superiores.
- Negociar colaborativamente.
- Aplicar esos conocimientos en nuevas situaciones, sin necesidad de la intervención de un tercero.

Conflicto sociocognitivo

Piaget reconocía el conflicto cognitivo como el resultado de la falta de equilibrio entre las hipótesis previas y la experiencia del sujeto que interactúa con el objeto. Al desequilibrio que se produce entre las hipótesis previas de las diferentes personas que interactúan socialmente, el pedagogo César Coll lo llamó «conflicto sociocognitivo» (Coll, 1983).

En la escuela, durante la elaboración de los sistemas de convivencia, se torna indispensable que los docentes faciliten el intercambio entre los estudiantes. En este proceso, tratarán de generar en sus alumnos conflictos cognitivos y sociocognitivos, de manera que puedan exponer y fundamentar las diferentes opiniones en torno a una responsabilidad colectiva, entre ellos y con los demás actores escolares. Análogamente, un mediador entrenado en sus

estrategias y técnicas será capaz de lograr que, en el transcurso de la mediación, los involucrados se encuentren ante situaciones de conflictos cognitivos y sociocognitivos.

Durante el proceso de mediación, los involucrados se encuentran en ocasiones ante ambos tipos de conflicto. Para que se produzcan los conflictos sociocognitivos, se requieren determinadas condiciones, ya que no es automática su aparición. Con el fin de que los conflictos sociocognitivos generen progresos en el desarrollo cognitivo, necesariamente se tienen que acompañar con un conjunto de características que incluyen las siguientes:

- La confrontación de argumentaciones.
- La predisposición de niños, adolescentes y adultos a aceptar la confrontación de sus puntos de vista para que sean tratadas las diferencias de opiniones.
- El deseo y la aceptación de cooperar en la búsqueda de una solución cognitiva común.

Todas las características mencionadas son la que un docente capacitado tendrá en cuenta durante el transcurso de sus clases, en la intervención ante un conflicto y en la elaboración de un sistema de convivencia. El mediador orienta a los participantes a cooperar con el proceso porque sabe que es la única posibilidad de que los involucrados asuman el protagonismo y cooperen con la mediación.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado mostrar someramente algunas formas de aplicación de las teorías cognitivas al proceso de la mediación y resolución alternativa de conflictos. Las teorías cognitivas explican cómo se produce el conocimiento, pero no es su función aportar estrategias y técnicas específicas para favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos. Hemos procurado:

- Identificar los elementos que aportan las teorías cognitivas constructivistas, que pueden facilitar el acuerdo por consenso en el proceso de mediación.
- Detectar aquellos elementos de las técnicas y estrategias de la mediación, que pueden facilitar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- Articular las convergencias de dichas teorías cognitivas y la mediación.
- Mostrar las semejanzas existentes entre la función del docente en el desarrollo cognitivo de sus alumnos y la tarea del mediador.

En virtud de lo expuesto, reafirmamos la necesidad de avanzar en la construcción de una didáctica especial de la mediación que permita a los interesados incorporar adecuadamente los conocimientos y competencias de esta disciplina.

Referencias bibliográficas

- Azcoaga, J. (1974), *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*, Editorial Biblioteca.
- Barucht B. y Folgert, J. (1996), *La promesa de la mediación*, Granica.
- Boggino, N y Huberman, H. (2002), *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza*, Homo Sapiens Ediciones.
- Camilloni A., Davini, M.C., Edelstein, G. et al. (1997), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós.
- Castorina J.C., Lenzi, A. y Fernández, S. (1986), *Alcances del método de exploración crítica en psicología genética*, *Psicología Genética. Alcances metodológicos e implicaciones pedagógicas*, Miño y Dávila Editores.
- Coll, C. (1983), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Editorial Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, A. (1995), *Didáctica: Aportes para una polémica*, Aique Grupo Editor.
- Ezcurra, A., De Lella, C. y Krotsch, C.P. (1994), *Formación docente e innovación educativa*, Aique Grupo Editor.
- Ferreiro E. (1986), *Piaget, Ficha de cátedra*, Universidad CAECE.
- Floyer Acland, A (1996), *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*, Paidós.
- García, R. (2000), *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a las teorías de sistemas complejos*, Gedisa.
- Iacovone, P. (2001), *Mediación escolar, Cátedra Política, sociedad y educación*, Universidad Di Tella.
- Kolb, D. (1989), *Los mediadores*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Litwin, E. (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós.
- Luria, A. (1979), *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, Editorial Cartago.
- Montero, L. (2002), *La construcción del conocimiento profesional docente*, Homo Sapiens Ediciones.
- Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ediciones Nueva Visión.
- Piaget, J. (1972), *Psicología y epistemología*, Emecé.
- Piaget, J. (1978), *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*, Tomo I, Paidós.
- Piaget, J. (1965), *La construcción de lo real en el niño*, Editorial Proteo.
- Piaget, J. (1968), *Educación e instrucción*, Proteo.
- Prawda, A. (2001), *Mediación escolar sin mediadores: la escuela como un espacio de formación de mediadores comunitarios*. I Congreso de mediación vía una cultura de la Paz, Sonora, México.
- Prawda, A. (2000), *Mediación escolar sin mediadores, Cultura e pratica della Mediazione*, Edizioni Istituto Carlo Amore.
- Sanjurjo, L. (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Homo Sapiens Ediciones.
- Vergnaud, G. (1997), Aportes de la psicología del aprendizaje a la tarea docente, *Revista Novedades educativas* No. 76.
- Vigotsky, L. (1984), *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade.
- Wertsch, J. (1995), *Vigotsky y la formación social de la mente*, Paidós.
- Waldegg, G. et al. (1997), *Estudios en didáctica*, Grupo Editorial Iberoamericana.

CURSO DE INGRESO AL COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES: ¿NIVELADOR O FILTRO? PRÁCTICA PROFESIONAL



Guido Ernesto Manfredi

Abogado con orientación en Derecho Internacional Público (UBA, Diploma de honor), actualmente cursando la Maestría en Derecho Penal (UBA). Ayudante de Segunda en Derecho Internacional Público (UBA). Bachiller con mención en Cs. Sociales y Humanas (Colegio Nacional de Buenos Aires). Anteriormente se desempeñó en la Justicia Federal de Lomas de Zamora. Actualmente se desempeña en la Fiscalía de Cámara ante la Cámara Federal de San Martín.

gemanfredi@derecho.uba.ar

RESUMEN

Para ingresar al Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), dependiente de la Universidad de Buenos Aires, los aspirantes deben atravesar un curso de ingreso y superar una serie de exámenes que determinan un orden de mérito para la admisión. Lo que a primera vista pareciera ser un método de asignación de vacantes escasas podría resultar, voluntaria o involuntariamente, en una preselección del estudiante modelo que el CNBA quiere albergar en su seno. Las medidas actuales de morigeración no resultarían suficientes para contrarrestar este sistema.

Palabras clave: Colegio Nacional de Buenos Aires, curso de ingreso, elite, exclusión, mérito.

ABSTRACT

In order to be admitted to the Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), which operates under the Universidad de Buenos Aires, applicants must undergo a preparatory course and pass a series of exams that establish a merit-based ranking for admission. What at first glance appears to be a method for allocating a limited number of available spots may, either deliberately or unintentionally, result in the pre-selection of the 'model student' the CNBA seeks to foster within its institution. Current mitigation measures do not appear sufficient to counteract this system.

Keywords: Colegio Nacional de Buenos Aires, admission course, elite, exclusión, merit.

Introducción¹

Dentro del enorme universo que constituye la universidad más grande de nuestro país, la Universidad de Buenos Aires, existen diversos colegios preuniversitarios bajo su órbita. Estos colegios ofrecen una alternativa a las escuelas secundarias de gestión local, con un perfil académico orientado a una futura carrera universitaria.

Entre ellos, se encuentran el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), la Escuela Superior de Comercio «Carlos Pellegrini», el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, la Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria, la Escuela de Educación Técnica y el Colegio Preuniversitario «Doctor Ramón Cereijo». Todos ellos cuentan con una instancia de evaluación obligatoria para su ingreso, de manera análoga a lo que es el Ciclo Básico Común (CBC) para la instancia de grado. Los primeros dos comparten un Curso de Ingreso común denominado el Curso de Ingreso para los Establecimientos de Enseñanza Media de la UBA (CIEEM).

El Colegio Nacional de Buenos Aires en el imaginario popular es considerado una institución de formación de las «elites» intelectuales argentinas (Horvat, 2022) que ofrece una educación por encima de la media,² con cierto grado de esnobismo. A ello se agrega el listado de ex alumnos ilustres, entre los que podemos destacar los premios nobel Carlos Saavedra Lamas y Bernardo Houssay, jueces como Enrique S. Petracchi, entre otros políticos, médicos, científicos, etc.

En suma, una institución como esta genera «una comunidad endogámica, es decir, un ambiente que se caracterizaría por ser cerrado, protegido y sumamente valorizado por quienes asisten a ellos (...) manifiestan un fuerte apego, respeto y cuidado de la institución y se sienten orgullosos de ser parte de ella y de ‘pertenecer’» (González Lucas, 2019, p. 1).

En ese marco, el Curso de Ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires resulta ser un escenario sumamente competitivo en el cual los aspirantes buscan quedar en el estrecho orden de mérito que define quiénes entran a las escasas vacantes mediante la aprobación de los exámenes. Ello generó que se multiplicaran las instituciones privadas

que ofrecen apoyo a los aspirantes. Estas instituciones (de elevados precios) complementan las clases del CIEEM y enseñan hace años a rendir y aprobar los exámenes.

En tal sentido, el CIEEM parecería ser un filtro más ligado a lo económico (quien puede pagar esas instituciones) o lo sociocultural (el apoyo familiar) que una mera cuestión niveladora (académica).

En estas páginas se estudiará, entonces, al CIEEM partiendo de intentar definir a los cursos de ingreso; se analizarán las resoluciones pertinentes que lo crean y lo regulan; luego, se realizará un relevamiento de las estadísticas del CIEEM y, finalmente, se expondrán los resultados de una encuesta realizada a ex alumnos del CNBA. Con todo ello, se apunta a descifrar la verdadera naturaleza del CIEEM.

¿Qué función cumple un ingreso?

La Ley de Educación Superior 24.521 establece un derecho al ingreso libre e irrestricto a los establecimientos universitarios en su artículo 7. Se suma a ello la gratuidad establecida en el artículo 2 bis. Como resultado, las universidades nacionales no tienen cupos fijos de estudiantes, sino que todo aquel que cumpla los requisitos de acceso es bienvenido a sus aulas.

Sin embargo, los colegios preuniversitarios, por sus propias características de nivel secundario y restricciones edilicias, tienen un cupo de ingreso anual fijo de alumnos que no ha variado en los últimos años, ni puede variar. Al CNBA, por ejemplo, ingresan aproximadamente 450 personas a su primer año de entre 1000 inscriptos al CIEEM.

En razón de ello, el ingreso obedecería, a primera vista, a razones de asignación de cupos ante una demanda que resulta el doble de la oferta. La toma de exámenes sería un método para determinar un orden de «mérito» de tener el derecho de estudiar ahí. En consecuencia, como señala Nino (1990, p. 3), solo los estudiantes con capacidad intelectual y contracción al estudio deberían ingresar.

En otra arista del asunto, podría considerarse que los aspirantes provienen de distintas clases sociales, escuelas primarias de gestión pública o privada y contextos culturales diversos. Así, el curso de ingreso funcionaría como una especie de «igualador» a fin de superar dichas diferencias. El exrector del CNBA y exdirector del CIEEM, Gustavo Zorzoli, señala:

El curso pretende nivelar los conocimientos de los ingresantes y lograr que se apropien, no solo de algunos conocimientos que luego estas instituciones del nivel medio les requerirán, sino también construyan herramientas para

1 Agradezco profundamente a Esther Barreiro del Archivo del Colegio Nacional de Buenos Aires y a Cecilia Alegre (promoción 1979) vicepresidenta de la Asociación de ExAlumnos del CNBA, quienes contribuyeron enormemente en mi investigación

2 La Nación, (2013) *Yo fui al Colegio*, disponible en <https://www.cnba.uba.ar/novedades/yo-fui-al-colegio-la-nacion> (consultado el 22/5/25).

hacer frente a sus estudios posteriores adquiriendo habilidades y destrezas para encarar su aprendizaje (...) En los últimos tiempos se han inscripto alumnos provenientes de diferentes escuelas de gestión estatal con una formación académica muy despareja (Zorzoli et al., p. 2).

En otro sentido «igualador», el ingreso sería el puntapié inicial de una construcción del alumno modelo del CNBA, con un discurso, un modo de pensar y de estudiar compartido por todos aquellos que transitaban la institución (Lancestrèmere y Sansone Bettella, 2012, p. 10; Anderete Schwal, 2021, pp. 4-5) de igual modo que el ingreso a la universidad actúa sobre los nóveles estudiantes (Vélez, 2002, pp. 1-2). Así, el CIEEM resultaría ser un «rito de paso» o una «iniciación» para pertenecer a tal institución, con la que se concluye una especie de contrato educativo (Acuña, 2012, p. 60).

Voces más críticas evocan el concepto de «racismo de inteligencia» de Bourdieu. El CIEEM permite apartar y discriminar a aquellos que no tienen el capital cultural suficiente para aprobarlo (Anderete Schwal, 2021, p. 5).

Igualmente críticos son aquellos que ponen el acento en las posibilidades económicas de los ingresantes. Como se refirió previamente, la demanda supera ampliamente la oferta de vacantes y eso fomenta la competencia. En un mercado tan competitivo, es lógico que florezcan instituciones privadas que ofrecen sus servicios de apoyo educativo a los aspirantes a cambio de una módica suma. De este modo, los cursos de ingreso no igualan, sino que, por el contrario, resultan sumamente excluyentes. Solo aquellos con el dinero suficiente como asistir a las academias lograrán pasar con éxito el examen, quedar entre los primeros puestos y entrar al colegio (Orellana, 2021, p. 17).

Con estas aristas en mente es que se procederá al análisis en los siguientes acápite.

Resoluciones pertinentes

Los exámenes de ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires son una costumbre que datan de principios del siglo pasado que, con algunos cambios, ha permanecido inalterable en su espíritu a lo largo de los años.

A fin de recabar las resoluciones pertinentes y las estadísticas que se verán más adelante, se realizó un pedido de acceso a la información pública en los términos de la ley 27.275, el cual fue contestado por el Archivo del CNBA. Del relevamiento surgen las siguientes cuestiones de interés:

- Reglamento del Colegio Nacional de Buenos Aires aprobado por la comisión directiva en 1923: conforme arts. 95 y 99 es requisito para ingresar al Colegio tener

doce años, haber aprobado sexto grado y rendir dos exámenes, uno escrito y otro oral.

- Resolución 913/60 del 4/7/1960: el rector de la UBA, Risieri Frondizi, autoriza al Colegio a reglamentar su propio ingreso y fija el temario del único examen escrito en Castellano, Matemática, Historia y Geografía.³

- Resolución 807/70 del 28/8/1970: se eleva el requisito de escolaridad a séptimo grado y se fijan las condiciones del examen de ingreso: una prueba única, en horarios y fechas estrictamente observados, sobre 4 asignaturas, que los aspirantes deberán rendir de traje y corbata. Sumado a ello, se define el sorteo de las vacantes entre todos los aspirantes que hubiesen aprobado sin distinción de mérito. Además, se establece un examen médico obligatorio como condición previa para el ingresante.

- Resolución 715/73 del 19/10/1973: 7 días después del regreso de Juan Domingo Perón a la presidencia, el rector de la UBA expone de que es necesario «insertar definitivamente ambos establecimientos⁴ en el proyecto de Reconstrucción, en el marco de la liberación nacional». En este ejercicio de propiocepción, el Colegio se muestra como parte importante de la formación de elites académicas y dirigentes. Otra cuestión es que se advierte la inequidad que hay entre los aspirantes, siendo que algunos de ellos cuentan con mayor «información» y, por tanto, mayor posibilidad de aprobar el examen de ingreso.

De este modo, rememora que «los cursos y pruebas de ingreso impuestos hasta el presente constituyeron siempre un mecanismo limitativo para la incorporación de vastos sectores de la población y que su derogación ha constituido durante dieciocho años un objetivo irrenunciable de las luchas del movimiento estudiantil»⁵ (el resaltado me pertenece). Por ello, el interventor de la UBA, Ernesto Villanueva, elimina el curso de ingreso y lo reemplaza por un sorteo entre todos los aspirantes.

Esta resolución fue derogada por resolución N° 58/76 del rector de la UBA durante la última dictadura cívico-militar, Alberto Constantini, al eliminar el ingreso irrestricto y reinstaurar los exámenes de ingreso.

3 Estas cuatro asignaturas continúan, en la actualidad, siendo aquellas que deben rendir los aspirantes.

4 El CNBA y la Escuela Superior de Comercio «Carlos Pellegrini» que comparten el mismo CIEEM.

5 Con el rector Aragón se crearon en 1973 Mesas de Trabajo entre alumnos, docentes, no docentes y autoridades para discutir democráticamente las reformas necesarias para el Colegio. El sistema de ingreso preocupaba especialmente a los estudiantes que, acorde al tono de la época, resultaba elitista y dificultaba el acceso de las clases más bajas (Garaño y Pertot, 2025, pp. 73-74).

- Resolución 29 del 6/3/75, del Rector del CNBA: ¿qué objetivo cumple el curso de ingreso? De conformidad con esta resolución, demuestra que la aprobación del examen «implica la madurez intelectual necesaria para el ingreso al Colegio». De este modo, el CIEEM tendría como objeto seleccionar a aquellos más capacitados –¿más maduros?– para afrontar las clases del Colegio.

- Resolución 570 (CS) del 2/9/1977: Producto del clima represivo que vivía el país se añade una segunda instancia de evaluación además de la académica: un coloquio de concepto. Junto a la familia, el aspirante sería entrevistado sobre cuatro tópicos «1° relación padre-hijo; 2° relación familia-Colegio; 3° relación familia-Nación y 4° causas que llevan al aspirante a iniciar estudios en el establecimiento». El resaltado (propio) denota la persecución ideológica que había en el país. Este examen oral –posteriormente eliminado– denota la visión del ingreso como un seleccionador del estudiante que reúna las características «deseable» homogéneas para todo el alumnado.⁶

- Resolución sin número de julio de 1982: los considerandos de esta resolución abren con la siguiente afirmación «Cabe destacar que esta casa de estudios no está vinculada con ningún instituto que ofrezca preparar alumnos para el examen de ingreso». Toda una muestra de que las academias privadas tienen larga data a la hora de preparar alumnos que las puedan pagar para el ingreso.

- Resolución 709 del 8/11/1991: A partir de dicha resolución, se derogaba el sistema que permitía el ingreso a la institución desde otros Colegios Nacionales, instaurando el CIEEM como el único medio a tal fin.

- Resolución 603 del 29/07/2013: se institucionaliza bajo la dirección de Extensión del Colegio el Programa de Voluntariado el cual consiste en «la realización de tutorías académicas para acompañar a los alumnos del Curso de ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires inscriptos en el proyecto mismo».

El Programa de Voluntariado es una de las mejores políticas para nivelar a los aspirantes al ingreso y una muestra de la solidaridad de los estudiantes del CNBA para con sus pares aspirantes, puesto que las clases de apoyo son dadas por alumnos de entre 15 y 21 años, quienes, como ellos, en su momento debieron atravesar el CIEEM.

Sin embargo, también permite extraer algunas conclusiones. Primero, que el Colegio reconoce que

las clases del curso de ingreso no son suficientes para aprobar los exámenes y que existe una gran diferencia entre aquellos que pueden pagarse academias privadas de aquellos que no, puesto que las clases del Programa de Voluntariado son gratuitas. Segundo, se trata de otro proceso de socialización temprana y construcción del modelo del estudiante. El reglamento de asistencia, regularidad y comportamiento de las clases, así como el contacto con estudiantes del CNBA contribuyen a la formación del alumno modelo.

Cabe destacar que dentro de los documentos aportados por el Archivo del CNBA se encuentran los programas y temas de los exámenes del ingreso de las décadas de los 70 y 80. En ellos se puede apreciar entre 10 y 12 «bolillas» de dos temas por cada una de las cuatro asignaturas antes señaladas. Es decir, en aquellas épocas, cada aspirante debía acudir al examen sabiendo entre 80 y 96 temas diferentes para ser evaluado en una única instancia. Ello supone una cabal diferencia en la preparación que el CIEEM actual de duración anual con lecciones semanales y múltiples instancias de evaluación.

Por último, cabe hacer mención al Reglamento interno del CIEEM.⁷ Se establece que el ingreso a ambos establecimientos solo es posible a través del CIEEM y del orden de mérito resultante de los seis exámenes anónimos. Se prohíbe la inscripción a ambas instituciones, por más que el curso sea común a ambos y, usualmente, los aspirantes que no ingresan al CNBA componen la lista que completa las vacantes vacías del «Carlos Pellegrini». La mayor parte del articulado se dedica a cuestiones de conducta y vestimenta, nuevamente asociando el ingreso a una selección del tipo de estudiante que se ajusta a las reglas, modos y prácticas del establecimiento. De este modo, esta prevista la expulsión de aquellos que no cumplan el reglamento.

Relevamiento estadístico

Seguidamente, se procederá a analizar las estadísticas aportadas por el Colegio. Estas fueron obtenidas en el mismo pedido de acceso a la información pública, en el cual se solicitó, en primer término, con respecto al CIEEM, por cada año la cantidad de aspirantes inscriptos, aquellos que efectivamente ingresaron y el promedio escolar del año respectivo. En segundo término, las estadísticas ge-

6 Para mayor información sobre el desarrollo de este coloquio ver Garaño y Pertot, 2025, pp. 177-178.

7 Escuelas de Enseñanza Media de la Universidad de Buenos Aires, *Reglamento del Curso de Ingreso al año lectivo 2026*, https://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/novedades/adjuntos/reglamento_cieem_2025-2026.pdf

nerales del estudiantado, tanto alumnos regulares como libres, de los mismos años que lo solicitado en el primer punto. Por último, se solicitó al Programa de Voluntariado informen los aspirantes inscriptos de cada año.⁸

En primer término, tenemos las estadísticas de aspirantes iniciales y finales, alumnos que efectivamente ingresaron al establecimiento y el promedio de corte correspondiente al período 2014/2025 (Tabla 1):

De ello se deducen dos cuestiones. Primero, que una mitad de los ingresantes, habiendo atravesado el CIEEM, obtiene puntajes superiores al promedio. Segundo, que la mitad restante, habiendo atravesado el mismo curso, no reúne en la sumatoria de exámenes el puntaje mínimo para siquiera aprobar los exámenes del nivel secundario en el hipotético caso de que ingresara. Ello denota que existen diferencias estructurales amplias entre los aspirantes que el CIEEM no lograría aplanar ni igualar.

CIEEM - CNBA - UBA												
Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Aspirantes iniciales	975	926	1106	1180	1174	965	1074	---	891	890	945	994
Aspirantes finales	747	784	832	954	851	703	---	846	815	757	833	821
Aspirantes en el orden de mérito	571	603	683	745	686	7375	770	646	605	603	587	592
Aspirante ingresantes	474	470	482	485	511	451	450	451	450	450	450	450
Puntaje de corte	661	668	738	739	712	675	390	975	672	719	655	659
N° exámenes	10	10	10	10	10	10	3	6	6	6	6	6

Tabla 1

Pandemia

En ambos casos, exceptuando la pandemia del COVID-19, podemos apreciar que el número de aspirantes se mantiene cercano a los 900/1000 mientras que las vacantes, con ligeras variaciones, se mantienen relativamente constantes.

Lo notorio es la enorme diferencia entre aspirantes iniciales, aquellos que finalizan sin abandonar el CIEEM y aquellos que ingresan al orden de mérito (diferencias del orden de 300 personas); así como entre aspirantes y efectivamente ingresantes (diferencias aún mayores). Si observamos la anteúltima fila del cuadro, correspondiente al puntaje de corte,⁹ podemos apreciar que no resulta muy elevado, sino que ronda el 6,5/7, teniendo en consideración que en los cinco años correspondientes de la secundaria se aprueba con 7 de calificación.

Por otro lado, en el siguiente cuadro se exponen la variación de alumnos regulares y libres¹⁰ por año de la secundaria, entre los años 2016/2024 así como el total de ambos rubros. Se incluye el 6° año que es equivalente al CBC y quienes lo cursan ingresan directamente a la carrera de grado en la UBA.

Nuevamente, las variables de alumnos regulares y libres se mantienen relativamente constantes. Lo notorio de la columna final es el elevado número de alumnos libres totales. Ello contrastaría con la visión del CIEEM como moldeador de un alumno «modelo» capaz de afrontar los cinco siguientes años de su vida en el CNBA.

8 Por más correos y llamados telefónicos dirigidos tanto al Programa de Voluntariado como a la Dirección de Extensión y Bienestar Estudiantil, se negaron sistemáticamente a cumplir con la ley de acceso a la Información Pública.

9 Se entiende el puntaje de corte como el promedio correspondiente al último lugar del orden de mérito.

10 El artículo 3° del Reglamento interno establece: «Se considerará alumnos libres a los que hubieran perdido su calidad de regulares por falta de asistencia, por sanciones o por adeudar más de una materia en calidad de asignatura de promoción».

	1° año		2° año		3° año		4° año		5° año		6° año		Total 6 años	
	regulares	libres	regulares	libres	regulares	libres	regulares	libres	regulares	libres	regulares	libres	regulares	libres
2016	481	33	459	37	411	40	381	19	316	30	115	23	2163	182
2017	530	17	453	26	429	51	387	47	379	95	137	19	2315	255
2018	552	10	521	25	429	25	379	29	360	63	131	10	2372	162
2019	521		429		379		360		301		100	19	2090	19
2020	486		506		519		456		372	25	105	14	2444	39
2021	464	11	481	41	496	31	521	58	454	77	130	19	2546	237
2022	464	24	467	28	450	48	462	48	507	107	137	17	2487	272
2023	464	35	435	33	448	29	395	36	443	98	147	255	2332	486
2024	465	27	414	28	390	23	406	36	363	64	170	25	2208	203

Tabla 2

Encuesta a exalumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires

Aspectos metodológicos

Previo a volcar los resultados de la encuesta,¹¹ es necesario hacer algunos comentarios metodológicos.

Primero, se utilizó el método encuesta, pues en otras investigaciones (Lancestrèmere y Sansone Bettella, 2012), el acceso a datos socioeconómicos del alumnado no fue posible. Como exalumno me fue posible acceder de manera directa al grupo encuestado con una considerablemente buena recepción.

Segundo, la encuesta peca de la metáfora del avión que regresa de la Segunda Guerra Mundial o el sesgo del superviviente. Tan solo fue posible encuestar a exalumnos del CNBA, mas no a aspirantes del CIEEM que no ingresaron. Ello por la sencilla razón de que hubiese sido imposible rastrearlos sin acceso a una base de datos directa como sí es posible con los exalumnos.

Tercero, la encuesta fue anónima pues se preguntaban cuestiones sensibles, pero se implementó como última pregunta la posibilidad de brindar voluntariamente el nombre para ser buscado en el directorio de exalumnos¹² y acreditar la identidad del encuestado.

Cuarto, para la difusión de la encuesta se valió del contacto directo con conocidos exalumnos; del directorio de exalumnos y la Asociación de Exalumnos –que muy

amablemente difundió la encuesta en sus redes sociales y su listado de correos electrónicos–; y de grupos de Facebook exclusivamente para exalumnos.

Quinto, la medición de aspectos socioeconómicos y culturales es dificultosa por lo que se incluyeron preguntas idóneas basadas en la percepción y recuerdos de los encuestados para reconstruir dichas cuestiones, con los sesgos que pueden adolecer.

Resultados

Se obtuvieron 225 respuestas, lo cual en comparación a la cantidad de graduados de 1950 a la fecha resulta escaso, pero suficiente como grupo representativo para extraer conclusiones. De los 225 encuestados, 127 de ellos realizaron el curso de ingreso en los últimos 15 años, lo cual resulta beneficioso para entender el funcionamiento actual del CIEEM y proponer posibles soluciones.

¿En qué año realizaste el Curso de Ingreso al CNBA?
225 respuestas

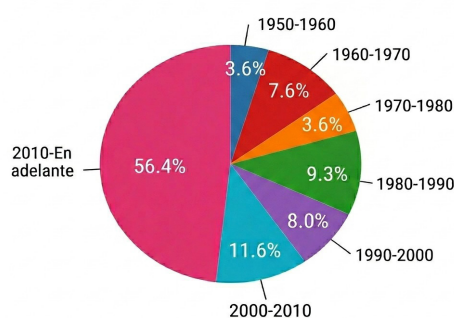


Figura 1.

11 El resultado completo de la encuesta está disponible para su consulta a petición de parte.

12 <https://www.cnba.uba.ar/graduados/directorio>

De entre los encuestados, la asistencia a academias privadas de preparación para el CIEEM es abrumadora: 2 de cada 3 ingresantes acudieron, mientras que el 38 % asistió a clases con docentes particulares. En muchos casos, a ambos. Tanto estas últimas como las academias, sobre todo las academias, requieren de un gasto adicional por parte de las familias para costear los altos precios. A la inversa, solo el 12 % asistió a las clases gratuitas de los voluntarios en el CNBA.

¿Asististe a clases de apoyo en institutos privados especializados en el Curso de Ingreso?
225 respuestas

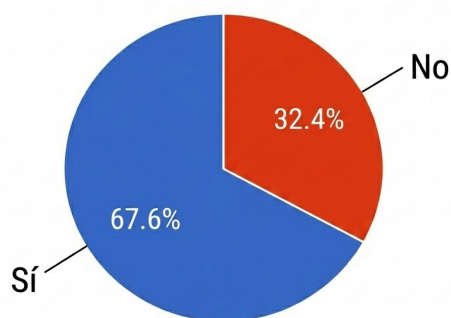


Figura 2.

¿Asististe a clases de apoyo particulares con docentes particulares?
225 respuestas

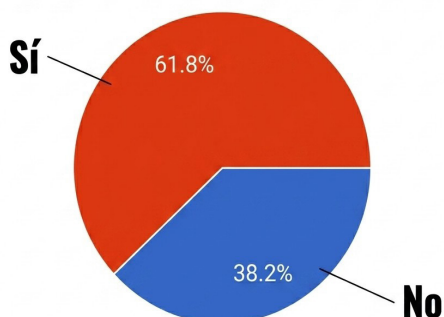


Figura 3

¿Asististe a las clases de apoyo que se dan en el SUM del Colegio a cargo de voluntarios alumnos?
225 respuestas

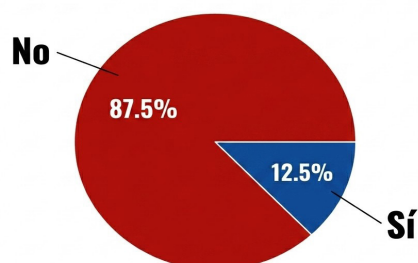


Figura 4.

Ahora bien, dentro de los que entraron entre los primeros 150 primeros puestos del orden de mérito (87 de los encuestados), tan solo 18 de ellos, es decir el 20 %, no acudieron a una academia privada. Si reducimos el margen a los primeros 50 puestos del orden de mérito, el porcentaje es similar, un 22 % no requirió de una academia privada para ingresar en los mejores puestos. A la inversa, si tomamos a los últimos 100 puestos del orden de mérito, el porcentaje de alumnos que no asistieron a una academia privada asciende al 45 %. Un porcentaje similar se da entre los últimos 200 puestos.

Es decir, hay una correlación directa entre la asistencia a estas academias privadas que preparan hace años de manera específica a los ingresantes y el resultado final en el orden de mérito que se traduce en mayores posibilidades de ingresar al CNBA.

Por otro lado, en cuanto a la situación económica de los aspirantes:

¿Cual de las siguientes clases sociales crees que se ajusta mejor a tu condición al momento de rendir el Curso de Ingreso?
225 respuestas

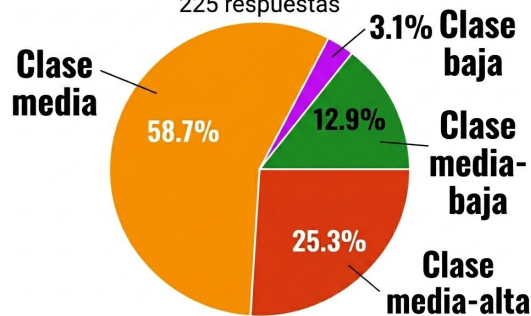


Figura 5.

El CNBA es y siempre ha sido un colegio de las clases medias de Buenos Aires (prácticamente el 94 %). Debe celebrarse el 3 % de las clases bajas que pudieron asistir a la institución, pero es inevitable pensar que el CIEEM actúa, en cierto sentido, como un filtro económico.

Por otro lado, en relación con la construcción (y elección) de un alumno modelo capaz de enfrentar los siguientes cinco años de su vida en el estricto régimen del CNBA, podemos apreciar que el 92 % de los encuestados terminó el secundario en tiempo y forma sin quedarse libre.¹³

En cuanto a aspectos culturales y sociales, las preguntas enfocaron sobre ciertos rubros relacionados y, especialmente, al apoyo e impulso de las familias. Tratándose de niños que están ingresando en la adolescencia, el acompañamiento de las familias suele ser fundamental en esta etapa de la vida. No basta solamente con sentarse a estudiar.

Como primer contrapunto surge que el 88 % de los encuestados son primera generación del CNBA mientras que el 11 % restante tuvo, al menos, uno de sus padres exalumno. Similarmente, de aquellos con hermanos/as, tan solo el 40 % compartió elección de colegio secundario con ellos/as. Esto rompería con una suerte de «tradición familiar».

La cuestión de los padres resulta fundamental. Padres más presentes o con mayores estudios, por lo general, impulsan a sus hijos a seguir caminos similares. Así, el 66 % de los encuestados tienen, por lo menos, un padre universitario (40 % ambos padres universitarios) mientras que el 60 % de los progenitores hablaba al menos un idioma extranjero. El manejo de otro idioma entre los ingresantes, al momento de cursar el CIEEM, asciende al 78 %.

En cuanto a otros aspectos, el 90 % tenía una biblioteca en su casa y 84 % tenía su propia biblioteca, mientras que el 77 % admite que la lectura era impulsada fervientemente en su hogar. Asimismo, el 73 % tenía una computadora en su casa.

Es evidente que la gran mayoría comparte rasgos económicos, culturales y familiares semejantes. Esto no implica que el curso de ingreso esté orientado de tal forma para que ingrese el mismo perfil de estudiante, pero inevitablemente el CIEEM funciona así. Con contadas excepciones, todos aquellos que logran superar los exámenes y entrar en el orden de mérito son aquel niño o niña que la institución preeligió para sí.

Por último, aunque no se lo tendrá en cuenta en las conclusiones, he de mencionar que se dejó un espacio

abierto para que los encuestados vertieran su opinión personal sobre cualquier aspecto de la encuesta. Muchos de los comentarios apuntaban a la importancia de una familia presente que acompañe y que el aspecto socioeconómico es el más importante para superar el CIEEM.

Conclusión

El objetivo de este trabajo fue dilucidar el alcance y espíritu del curso de ingreso para los Establecimientos de Enseñanza Media de la UBA, circunscripto al mundo del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Para ello se partió de diversas concepciones posibles de los ingresos. Así, una primera óptica describe al ingreso como un método de asignación de vacantes escasas y finitas. Otra visión es el CIEEM como un igualador y nivelador entre sus aspirantes. Asimismo, puede considerarse al ingreso como un «seleccionador» de sus aspirantes a escala del alumno modelo de la institución que siga ciertos parámetros. Voces más críticas lo señalan como una variante del racismo de inteligencia que aparta a los no deseados. Por último, se lo ha concebido como lisa y llanamente un filtro socioeconómico en el cual aquellos que pueden pagar las academias privadas tienen mayores posibilidades de entrar en el orden de mérito que aquellos que no.

Luego de ello, se analizaron las resoluciones, tanto del CNBA como del Consejo Superior de la UBA, pertinentes del CIEEM; se estudiaron las estadísticas aportadas por el Colegio y se procedió a encuestar a exalumnos respecto a diversos asuntos relacionados al ingreso, situación socioeconómica y cuestiones culturales y de acompañamiento familiar.

Con todo ello, puedo concluir que el CIEEM obedece parcialmente a todos los enfoques ideológicos antes referidos. Así, es indudable que el objetivo del CIEEM es elegir, de entre todos los aspirantes, a 450 chicos y chicas que ocupen sus vacantes. Para ello, se dictan clases durante todo un año para que todos reciban los mismos conocimientos y se nivelen. A partir de las instancias de evaluación, se descartan a aquellos que no lleguen a conocimientos mínimos. Sin embargo, las dos aristas que resaltan preponderantemente son aquellas del CIEEM como seleccionador y el filtro socioeconómico (que, al fin y al cabo, se incluye en el método seleccionador).

Es indudable que todos tienen la misma cantidad de exámenes y la misma cantidad de clases. No obstante, el CIEEM por sí solo se revela insuficiente para aprobarlos. Allí aparecen las academias privadas que brindan un servicio para aquel que lo pueda pagar, quien tiene probadas más chances que aquellos que no. Cabe destacar que el

13 Esto también se relaciona con el sesgo de la encuesta. Respondieron solamente quienes terminaron el secundario, lo que dificulta el muestreo.

Colegio reconoce esta enorme desigualdad, pero carece de los recursos y/o la voluntad de paliarlas.

El voluntariado depende enormemente de la participación de los alumnos del CNBA que tienen sus propias dificultades en la secundaria y la adolescencia. Es un comienzo de solución, pero no es determinante ni tiene mucha difusión entre los aspirantes.

Sumado a ciertas características culturales y familiares, el resultado es que el CIEEM lejos de ser una instancia igualitaria, preselecciona a estudiantes por sus características para permitir el ingreso a un estudiantado homogéneo. Por supuesto, existen (existimos) las excepciones, pero son las menos.

Para ello, el Colegio debería revisar los programas del ingreso y la confección de los exámenes, así como la actitud de los docentes hacia el estudiantado, para que el

CIEEM pueda bastarse por sí mismo para que el alumno rinda los exámenes y sea su propia capacidad y no su economía quienes definan sus posibilidades. Así también, debería otorgarse mayor importancia al voluntariado, con seguimientos más personales y propios de cada alumno para poder combatir todas las desigualdades. Asimismo, debería implementarse un mejor y más moderno sistema de becas (que integren las guías del curso de ingreso, los materiales para las diversas materias, el transporte y hasta una colación) para que el factor económico no sea definitorio entre los aspirantes.

De este modo, la posibilidad de integrar esa «*elite* intelectual» no estaría definida por el origen de la persona, sino ni más ni menos que por su propia capacidad y sus propios límites.

Referencias bibliográficas

- Acuña, C. A. (2012). «Del mundo profano al mundo sagrado». Meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales.
- Anderete Schwal, M. (2021). Mecanismos de exclusión social en una escuela preuniversitaria meritocrática. *Práxis Educativa*, 25, 1-20.
- Escuelas de Enseñanza Media de la Universidad de Buenos Aires (2025). Reglamento del Curso de Ingreso al año lectivo 2026. https://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/novedades/adjuntos/reglamento_cieem_2025-2026.pdf
- Garaño, S. y Pertot, W. (2025). *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Fondo de Cultura Económica.
- González Lucas, G. I. (2019). Estudio comparativo de trayectorias educativas en un colegio preuniversitario argentino según modalidad de ingreso: el caso del ingreso directo. *Propuesta Educativa*, (52), 180-193.
- Horvat, A. (2 de octubre de 2022). Alta exigencia, tomas y polarización: radiografía de las escuelas públicas porteñas de elite. Universidad Torcuato Di Tella. https://www.utdt.edu/ver_notas_prensa.php?id_notas_prensa=20801&id_item_menu
- La Nación, (2013), Yo fui al Colegio, disponible en <https://www.cnba.uba.ar/novedades/yo-fui-al-colegio-la-nacion>
- Lancstrèmere, S., y Sansone Bettella, M. (2012). *Experiencia escolar en escuelas de elite: Un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires* [Ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Nino, C. (1990). El discurso blando sobre la universidad. *Propuesta y Control*, (19), 128-132.
- Orellana, F. (2021). La elección de los elegidos: notas sobre el ingreso a un colegio nacional pre universitario. *Revista Sudamérica*, (12), 244-273.
- Vélez, G., (2002). *El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zorzoli, G., Lorenzen, P., y Argañarás, P. (s. f.). *Videojuegos para un Curso de Ingreso inclusivo*. Repositorio Digital de la Universidad de Buenos Aires. https://repositorioubas.sisbi.uba.ar/gsd/collect/event/index/assoc/HWA_2671.dir/2671.PDF

EL APRENDIZAJE INVISIBLE DE UN OFICIO JURÍDICO: EL CASO DE LA DEFENSA PÚBLICA*



Mauro Lauría-Masaro

Doctor en educación por la Universidad de San Andrés, magíster en políticas educativas y especialista en derecho penal por la Universidad Torcuato Di Tella. Se desempeña como secretario letrado de la Escuela de la Defensa Pública del Ministerio Público de la Defensa de la Nación, donde coordina proyectos de capacitación e investigación. Sus líneas de trabajo se centran en la formación profesional en oficios jurídicos, el análisis del razonamiento y las prácticas judiciales, y el estudio de la legitimidad de las decisiones de los tribunales penales en contextos de desigualdad.

RESUMEN

El artículo analiza la experiencia del Ministerio Público de la Defensa de Argentina en la implementación de un proyecto de enseñanza no-escolarizada del derecho. A partir del concepto de aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), se examina cómo la Escuela de la Defensa Pública ha construido un ecosistema pedagógico que articula instancias formales de capacitación con procesos informales de producción y circulación de saberes. Mediante el análisis de fuentes institucionales –en particular, el informe anual de 2024– y la revisión de literatura especializada, se propone comprender la defensa pública como un laboratorio de innovación jurídica y educativa. El estudio muestra que la institución genera conocimiento a partir de su propia práctica profesional, transformando la experiencia cotidiana de sus integrantes en una fuente de aprendizaje colaborativo y en un dispositivo de democratización del saber jurídico. En este marco, el MPD redefine la enseñanza del derecho en clave reflexiva, situada y orientada a los derechos humanos.

Palabras clave: enseñanza del derecho, Ministerio Público de la Defensa, defensa pública, educación expandida, aprendizaje invisible.

ABSTRACT

The article analyzes the experience of the Argentina's Public Defender's Office in implementing a non-school-based legal education project. Drawing on the concept of invisible learning (Cobo & Moravec, 2011), it examines how the School of Public Defense has developed a pedagogical ecosystem that combines formal training opportunities with informal processes of knowledge production and circulation. Through the analysis of institutional sources –particularly the 2024 annual report– and a review of the specialized literature, the article argues that public defense can be understood as a

* Agradezco especialmente a Julieta Di Corleto, directora de la Escuela de la Defensa Pública, quien impulsó el proyecto que aquí se describe y leyó distintas versiones de este trabajo; las conversaciones mantenidas con ella nutrieron muchas de las ideas desarrolladas en este artículo. Extiendo también mi agradecimiento a Gloria Orrego Hoyos, por la lectura atenta del texto y por sus sugerencias. Gloria estuvo presente en la génesis de muchos de los proyectos desarrollados en la Escuela, y sus aportes resultaron fundamentales para concretarlos.

laboratory of legal and educational innovation. The study shows that the institution generates knowledge from its own professional practice, transforming the daily experiences of its members into a source of collaborative learning and a mechanism for the democratization of legal knowledge. In this context, the Public Defender's Office redefines legal education in a reflective, context-sensitive, and human-rights-oriented way.

Keywords: legal education, Public Defender's Office, public defense, expanded education, invisible learning.

Introducción

El Ministerio Público de la Defensa (MPD) ocupa un lugar singular en el sistema de justicia argentino. Su diseño institucional, previsto en el artículo 120 de la Constitución Nacional y en la ley 27.149, le asigna la misión de garantizar el acceso a la justicia y brindar asistencia jurídica integral a las personas en situación de vulnerabilidad. Esta función le confiere un perfil propio, orientado a una práctica profesional que no se limita a la representación jurídica, sino que busca garantizar una defensa efectiva frente a las desigualdades que atraviesan la administración de justicia (MPD, 2024).

Estos objetivos definen la intervención de quienes integran la institución y exige una reflexión permanente sobre su formación profesional. En esa línea, la creación de la Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia, en 2009, y su jerarquización como Escuela de la Defensa Pública, en 2023, respondieron al diagnóstico de que la enseñanza *tradicional* del derecho, marcada por el formalismo jurídico (Böhmer, 1998; Abramovich, 2007; Courtis, 2007, entre otros), resulta insuficiente para la adquisición de los saberes que demandan los integrantes del MPD.

A partir de ese reconocimiento, la Escuela asumió el desafío de desarrollar un proyecto pedagógico orientado a la transmisión del oficio de defensor público. Quienes ingresan a la institución tras completar la carrera de abogacía –o siendo estudiantes–, por ejemplo, suelen carecer de las destrezas necesarias para diseñar una estrategia de litigio, argumentar oralmente o gestionar las emociones relacionadas con el litigio jurídico (Lauría-Masaro, 2025). Para atender ese déficit, se diseñaron diversos dispositivos destinados a transmitir los saberes necesarios para el ejercicio de la defensa; entre ellos, talleres de casos y ateneos jurídicos, concebidos como espacios de análisis sobre la práctica y de construcción de identidad profesional.

Sin embargo, el proyecto de la Escuela no se agota en esas instancias formales, pues en paralelo ha cobrado fuerza otra metodología de enseñanza de gran trascendencia.

Este enfoque se configuró a partir de una particularidad del diseño de la Secretaría General, que nació con la doble función de organizar capacitaciones internas y actuar como *oficina de jurisprudencia*. Este último rol –resabio de la cultura judicial, donde este tipo de dependencia permite publicar y recuperar las sentencias de ciertos tribunales– adquirió en la defensa pública un sentido diferente. En lugar de limitarse a cumplir esas funciones, se transformó en un espacio de producción, sistematización y circulación del conocimiento jurídico. Así, de manera progresiva, se consolidaron distintos formatos de documentos elaborados por integrantes del MPD, que dieron lugar a una red de saberes surgida de la práctica, orientada a nutrir la reflexión profesional y fortalecer el oficio.

Dadas las particularidades de este proyecto y la escasa literatura producida en nuestro ámbito acerca de la enseñanza no-escolarizada del derecho, este artículo se plantea como objetivo analizar las características del ecosistema de aprendizaje que existe en la defensa pública, proponiendo una base teórica para comprender su sentido y evolución. Se parte de la hipótesis de que dicho programa constituye, en términos de Cobo y Moravec (2011), una forma institucionalizada de *aprendizaje invisible*, basada en la producción y circulación de saberes que emergen de la interacción profesional y se potencian mediante la utilización de diferentes recursos tecnológicos. Desde esta perspectiva, el conocimiento se genera y comparte sin mediaciones formales ni certificaciones.

Este esquema de trabajo constituye una dimensión esencial del desarrollo institucional del MPD que contribuye a consolidar un modelo de enseñanza jurídica reflexivo, situado y orientado a la práctica profesional. Su alcance es amplio; a través del correo electrónico, las redes sociales y un repositorio institucional publicado en internet, la información producida por la institución circula entre un público numeroso, que en muchos casos trasciende las fronteras de la defensa pública. De este

modo, la institución se afirma no solo como un actor en la defensa de derechos, sino también como un laboratorio de innovación jurídica y educativa, capaz de transformar la experiencia cotidiana en conocimiento colectivo.

Más allá de lo escolarizado

El concepto de *aprendizaje invisible* formulado por Cobo y Moravec (2011) remite a un conjunto de procesos educativos no estructurados, implícitos y distribuidos que se desarrollan fuera de los entornos formales de enseñanza. Este enfoque conecta la educación con la innovación tecnológica, apoyándose en la idea de que existen aprendizajes significativos que ocurren en espacios no convencionales donde las experiencias y los vínculos sociales adquieren un lugar central. De este modo, se amplían los límites de lo que tradicionalmente se entiende por educación, articulando lo formal con lo no formal e informal.

Desde esa perspectiva, estos autores sostienen que la educación debe pensarse como un ecosistema en el que conviven distintos dispositivos de aprendizaje. En esa esfera, la tecnología adquiere un papel relevante, pues multiplica las posibilidades de acceder, compartir y producir conocimiento. La propuesta subraya la necesidad de reconocer estos espacios e incorporarlos a la reflexión pedagógica, evitando reducir el aprendizaje a la escolaridad tradicional y reconociendo la riqueza de los entornos informales.

Como parte de una revisión de la literatura sobre educación expandida, Uribe-Zapata (2018) sistematizó sus principales antecedentes, enfoques y críticas, lo que permite ubicar el debate en un marco más amplio. En este sentido, se identificó que la idea de expandir el aprendizaje ha cobrado cierta relevancia en los debates educativos recientes (Fernández Rodríguez y Anguita Martínez, 2015). La premisa central consiste en que la educación puede tener lugar en cualquier momento y espacio, sin restringirse a los límites formales de las instituciones. Hoy sabemos que buena parte del conocimiento y de las capacidades que desarrollamos no proviene del aula ni está respaldada por un título académico, por lo que se ha puesto el foco sobre los procesos formativos que se desarrollan por fuera ese marco (Freire, 2012). Por otra parte, se ha entendido que la educación expandida como una extensión de la educación formal hacia actores, tiempos y espacios no escolares, que amplía las fronteras de lo educativo y propicia diálogos entre saberes legitimados y marginales (Lafuente y Lara, 2013). Este desplazamiento obliga a reconsiderar las formas en que se reconoce, valida y transmite el saber en los contextos actuales, así como las tensiones que se generan entre lo escolar y lo extraescolar (Uribe Zapata, 2018).

Otro antecedente importante de esta corriente de pensamiento es la crítica a la escolarización formulada por Iván Illich (2020). Según este autor, la educación no debería partir de lo que una persona debe aprender, sino de las cosas y personas con las que desearía vincularse para hacerlo. Aunque planteada hace décadas, esta idea conserva vigencia en la cultura digital, donde circula información fuera del control institucional, surgen comunidades con intereses comunes y se transforman los modos en que las personas aprenden (Igeldo Zaldívar, 2015).

Más allá de esto, también debemos señalar que diversos autores han destacado que la comprensión del aprendizaje como un proceso de participación social no constituye una novedad, sino que tiene antecedentes consolidados en la tradición pedagógica. En esa línea, advierten que enfoques como los mencionados pueden derivar en discursos excesivamente optimistas o de carácter propagandístico, impulsados por actores ajenos al ámbito educativo y con escaso respaldo empírico. De allí la importancia de analizar estas perspectivas con cautela y, especialmente, de actuar con prudencia al momento de trasladarlas al ejercicio docente (Fueyo Gutiérrez, Braga Blanco y Fano Méndez, 2015). No obstante, muchas de las críticas a la educación formal –y, en lo que aquí nos ocupa, a la enseñanza del derecho– son anteriores a estos debates y ofrecen herramientas conceptuales valiosas para evaluar un sistema de capacitación en el ámbito de la defensa pública.

Trasladadas al campo jurídico, estas consideraciones permiten problematizar los límites de la enseñanza tradicional del derecho y los desafíos que implica la transmisión de un oficio. El ejercicio de la defensa pública remite a un saber hacer artesanal, difícil de codificar en reglas, que se construye en la práctica y se transmite mediante la experiencia (Sennett, 2009; Tardif, 2004). En esa línea, Schön (1992) advierte que la práctica profesional no se reduce a la aplicación de conocimientos técnicos preexistentes, sino que se desarrolla dentro de comunidades de prácticos que comparten lenguajes, instrumentos y modos de acción, y que reflexionan sobre su hacer mientras lo ejecutan.

Sin embargo, la universidad argentina ha tendido a privilegiar una formación jurídica centrada en la acumulación y aplicación de derecho positivo, desatendiendo la dimensión reflexiva del trabajo profesional (Cardinaux y Clérico, 2005; Binder, 2005; Lauría-Masaro, 2025). Este sesgo ha contribuido a consolidar una racionalidad técnica (Schön, 1992) que concibe los problemas de la práctica como meras disfunciones a resolver mediante procedimientos estandarizados, invisibilizando la incertidumbre, la

indeterminación y la creatividad inherentes al oficio jurídico. Estas limitaciones evidencian la urgencia de repensar la formación jurídica desde una lógica situada, donde la práctica cotidiana constituya el núcleo del aprendizaje.

El sistema de capacitación del Ministerio Público de la Defensa

Por sus características y objetivos, la Escuela de la Defensa Pública reconoce la necesidad de desarrollar una formación orientada a la adquisición de los saberes necesarios para que los integrantes del MPD puedan cumplir sus funciones institucionales. Como mencionamos con anterioridad, la persecución de ese propósito se sostiene en la implementación de diferentes dispositivos pedagógicos formales que buscan reconstruir los saberes del oficio en clave reflexiva. En este marco, los integrantes del MPD deben aprobar una serie de cursos anuales para reunir una cantidad de créditos determinada según el cargo que ocupen. De acuerdo con la resolución DGN 146/2025, los empleados –desde el cargo de auxiliar hasta jefe/a de despacho– deben reunir ocho créditos, mientras que los funcionarios –desde prosecretario/a administrativo/a en adelante– deben reunir doce. La resolución establece además que quienes no acrediten la totalidad de los créditos exigidos no podrán ser promovidos a cargos superiores, conforme al artículo 48 del Régimen Jurídico para los Magistrados/as, Funcionarios/as y Empleados/as del MPD. Además, el programa de formación incluye siete cursos obligatorios, sin plazo de cumplimiento y de realización única;¹ y el Programa de Formación para Ingresantes al MPD, con una duración de tres años, para aquellos que se incorporan a la institución.

De modo complementario a ese esquema formal, la Escuela gestiona un entramado de saberes que enriquece la formación jurídica para la defensa pública. Entre las acciones pedagógicas dispuestas se destaca la *difusión diaria de jurisprudencia*, orientada a compartir fallos nacionales e internacionales en todas las materias en que interviene el MPD. Cuando corresponde, estos registros se acompañan de la presentación realizada por la defensa, lo que permite reflejar la actuación de los defensores y poner en valor su

estrategia argumental y el impacto de su intervención en las decisiones judiciales.

A estas difusiones se suman *boletines de jurisprudencia* que organizan y sistematizan decisiones de interés institucional en torno a un problema jurídico o a la labor de un tribunal específico; y los *Estudios sobre Jurisprudencia*, elaborados por integrantes del MPD con el propósito de analizar decisiones y litigios judiciales, identificar buenas prácticas y generar conocimiento aplicado a la defensa. Estos materiales contribuyen a fortalecer la formación jurídica continua y a consolidar un acervo institucional dinámico.

Este ecosistema se completa con la *Casoteca*, una serie de publicaciones temáticas de casos que constituye un insumo central para los talleres que ofrece la Escuela y promueve la reflexión sobre los dilemas propios del oficio; los *libros de estudio*, que profundizan el análisis teórico y práctico de distintas áreas del derecho con perspectiva interdisciplinaria y de derechos humanos; y la *Revista del MPD*, dedicada a la difusión de artículos y ensayos sobre temas jurídicos e institucionales.

Toda esta información se encuentran disponible en una base de conocimiento en línea (www.repositorio.gov.ar) que permite acceder de manera abierta a los materiales producidos por la Escuela. A su vez, el contenido se distribuye mediante un *newsletter* electrónico de suscripción libre a través del cual cada persona puede seleccionar el tipo de material que desea recibir. Este sistema de difusión se complementa con la publicación periódica de contenidos en las redes sociales de la Escuela, lo que amplía su alcance y favorece la circulación del conocimiento entre distintos públicos, tanto dentro como fuera de la institución.

Frente a este sistema de capacitación, es posible entender que los conceptos de aprendizaje invisible, educación expandida y ecología educativa ofrecen un marco fértil para indagar sobre las dinámicas de formación que se despliegan en la defensa pública. Esta perspectiva permite reconocer que buena parte de los saberes jurídicos no se transmiten en espacios formales, sino que emergen de la práctica, de los vínculos profesionales y de los intercambios cotidianos. En el caso del Ministerio Público de la Defensa, este enfoque adquiere especial relevancia, pues la institución produce y comparte conocimiento a partir de la experiencia de sus integrantes. El apartado siguiente profundiza esta dimensión del aprendizaje y, a partir de los datos del informe anual de 2024, se examina cómo se ha configurado un ecosistema de aprendizaje colaborativo en el que la práctica profesional se convierte en fuente de conocimiento institucional.

1 El género en juego. Los caminos de la defensa pública y Bases para la inclusión de la perspectiva de género en el trabajo diario del MPD (cfr. ley 27.499); Prevención del maltrato y discriminación por motivos de género en el trabajo; Liderazgo y gestión de equipos en la defensa pública; Formación en ambiente (cfr. ley 27.592); Cuestión de las Islas Malvinas (cfr. ley 27.671); y Formación en derechos de niñas, niños y adolescentes (cfr. ley 27.709).

Tipo de intervención	Descripción
Jurisprudencia diaria	Difusión cotidiana de sentencias internacionales y nacionales en materia penal, civil, administrativa, laboral y de la seguridad social –así como de cualquier otro fuero en el que intervenga la defensa pública o en el que sus fallos sean del interés para el cumplimiento de sus funciones. Estos fallos se encuentran descriptos desde la mirada de la defensa y vinculados entre sí, así como con el resto del material disponible en la base de conocimiento. Su objetivo es mantener actualizada a la comunidad del MPD respecto de la evolución jurisprudencial.
Presentaciones de la defensa	Publicación de las presentaciones realizadas por las defensas y que dieron lugar a una resolución de interés para los integrantes del MPD. Se destacan, aquí, la estrategia argumental y el impacto de la actuación de la defensa en la decisión del tribunal.
Boletines de jurisprudencia	Compilaciones que reúnen y sistematizan decisiones judiciales de interés institucional. Las sentencias se encuentran resumidas de forma tal de facilitar su consulta y comprensión. Se organizan en función de un problema o tribunal.
Estudios sobre Jurisprudencia	Artículos con análisis de sentencias, líneas de jurisprudencia o casos judiciales elaborados, mayoritariamente, por integrantes del MPD; orientados a generar conocimiento aplicado a la práctica de la defensa.
Casoteca	Casos organizados en función de problemas jurídicos relevantes para la defensa pública. Cada uno cuenta con una guía de preguntas que orientan la reflexión sobre los problemas que contienen. Más allá de su utilidad para el estudio autónomo de diferentes temas, es uno de los insumos fundamentales de los talleres de casos que ofrece la Escuela.
Libros de estudio	Destinados a profundizar el análisis teórico y práctico en distintos problemas jurídicos. Tienen un enfoque interdisciplinario y perspectiva de derechos humanos. Contienen explicaciones, ejemplos y ejercicios que el estudio autónomo de problemas relevantes para la defensa pública.
Revista MPD	Publicación de la Defensoría General de la Nación que difunde artículos sobre temas de relevancia jurídica, institucionales y de derechos humanos. Tiene por objetivo fortalecer el debate y la reflexión en torno a la defensa pública.

Tabla 1

Fuente: elaboración propia

Expandir el conocimiento jurídico

Según lo que vimos hasta acá, el MPD combina instancias formales de capacitación con una red de conocimiento construida a partir de la producción y circulación de saberes generados por sus propios integrantes. Esa red tiene como eje una base de conocimiento a través de la cual se ponen a disposición de la comunidad jurídica diversos documentos que sistematizan y analizan jurisprudencia, presentaciones de defensorías públicas, entre otros insumos para el desarrollo de la defensa pública. Esa información circula, principalmente, a partir de un *newsletter* con el que se informa periódicamente los contenidos que se incorporan al sitio. Según el informe anual de 2024, la Escuela administraba,

al cierre de ese año, ocho bibliotecas digitales que reunían alrededor de cinco mil documentos. Por lo demás, la base de suscriptores alcanzaba a 4661 personas, de las cuales el 45% pertenecía al MPD y el 55% a instituciones académicas, judiciales y de la sociedad civil. Estos datos evidencian un impacto que trasciende el ámbito interno y posiciona a la Escuela como referente en materia jurídica dentro del sistema de administración de justicia.

El crecimiento sostenido de la comunidad de suscriptores refleja la expansión del sistema de difusión de la Escuela entre 2020 y 2024. A través de un formulario de registro, cada persona puede seleccionar el tipo de material que desea recibir, lo que permite personalizar el

acceso a la información y fortalecer los vínculos con las defensorías, la comunidad jurídica y la sociedad civil. Durante ese período, las suscripciones se ampliaron de manera constante, acompañando el aumento general en la producción y circulación de contenidos jurídicos. Este crecimiento sugiere no solo un mayor interés por los recursos elaborados por la Escuela, sino también una consolidación del ecosistema de aprendizaje colaborativo que funciona en el MPD.

Durante el período analizado, la cantidad de personas suscriptas al sistema de difusión de la Escuela mostró un crecimiento sostenido en todas las categorías. En materia penal, las suscripciones para recibir sentencias pasaron de 2807 en 2020 a 4008 en 2024; en el ámbito civil aumentaron de 1513 a 2177; y en internacional de 2611 a 3307. En cuanto a los boletines de jurisprudencia, el número de suscriptores pasó de 2040 a 4054 en el fuero penal y de 1540 a 2154 en el civil. También se registró un incremento en quienes optaron por recibir Estudios sobre Jurisprudencia: de 2798 a 3759 en el mismo período. En conjunto, estos datos evidencian una expansión constante de la comunidad de suscriptores y el fortalecimiento de una red institucional de aprendizaje, en la que cada persona puede personalizar el acceso a la información según sus intereses y necesidades profesionales.

A ello se suman las consultas jurídicas que llegan a la Escuela de forma diaria desde distintas defensorías, muchas de ellas referidas a temas complejos o novedosos vinculados con los casos que litigan y que demandan investigación académica con impacto directo sobre la práctica de la defensa pública. En muchos casos, esas consultas ofrecen la oportunidad de transmitir la *expertise* que tienen los integrantes de la Escuela en materia de investigación en bases de datos especializadas de acceso abierto y de trabajar junto a los defensores en la definición de los problemas que abordarán en sus planteos. Parte de esas consultas se transforman en boletines de jurisprudencia o materiales de capacitación, conformando un circuito de aprendizaje colaborativo que retroalimenta la producción de conocimiento y fortalece el vínculo entre investigación y práctica profesional.

Entre 2020 y 2024, la Escuela registró un flujo constante de consultas de jurisprudencia provenientes de defensorías de todo el país, con un promedio anual de más de 300 solicitudes. En 2020 se recibieron 249 consultas, cifra que aumentó a 278 en 2021 y alcanzó su punto máximo en 2023, con 386 registros, para luego llegar a 335 durante

Año	Sentencias			Boletines		Estudios sobre Jurisprudencia
	Penal	Civil	Internacional	Penal	Civil	
2020	2807	1513	2611	2040	1540	2798
2021	3183	1696	2828	3217	1704	3092
2022	3625	1926	3107	3668	1931	3447
2023	3833	2036	3226	3878	2037	3609
2024	4008	2177	3307	4054	2154	3759

Tabla 2

Fuente: MPD (2024)

Este aumento sostenido de los suscriptores al *newsletter* da cuenta de la consolidación de un ecosistema de aprendizaje cada vez más robusto. Desde la perspectiva del aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), puede pensarse que la expansión de esta red no solo expresa una mejora cuantitativa en la producción y difusión de contenidos, sino también la emergencia de saberes que circulan y se reconfiguran en torno a la práctica cotidiana de la defensa; constituye un indicio de que, cada vez más, los integrantes del MPD aprenden de su propia práctica y convierten su experiencia en conocimiento compartido.

2024. Este incremento puede interpretarse como un signo del creciente reconocimiento de la Escuela como fuente de apoyo técnico y académico para la labor cotidiana de las defensorías. A la vez, plantea interrogantes sobre el modo en que esa demanda de conocimiento especializado contribuye a generar nuevas formas de aprendizaje compartido dentro de la institución y a fortalecer el lazo entre formación, práctica y producción jurídica.

Entre 2020 y 2024 se observa una producción sostenida de materiales vinculados con la práctica judicial: la difusión de jurisprudencia nacional osciló entre 165 y 286 por

Año	2020	2021	2022	2023	2024
Consultas de jurisprudencia	249	278	264	386	335

Tabla 3

Fuente: MPD (2024)

Año	Jurisprudencia nacional	Jurisprudencia internacional	Presentaciones de la defensa	Boletines	Estudios sobre Jurisprudencia
2020	286	42	29	12	7
2021	171	45	57	15	6
2022	165	46	47	13	5
2023	181	38	49	10	26
2024	179	40	54	14	20

Tabla 4

Fuente: MPD (2024)

En total, la Escuela había publicado 100 estudios sobre Jurisprudencia para fines de 2024. El 92,59 % de los autores de esos trabajos pertenece al propio Ministerio, lo que refuerza la noción de que la institución aprende de sí misma a través del análisis de su práctica cotidiana (MPD, 2024). La producción de estos textos se articula con los seminarios de investigación que la Escuela organiza desde 2021, orientados a fortalecer la capacidad de las y los integrantes del MPD para analizar su experiencia profesional y producir conocimiento a partir de ella.

Este comportamiento puede interpretarse como resultado del proceso de institucionalización de la investigación dentro del MPD: un tránsito desde iniciativas dispersas hacia una estructura más organizada de generación y circulación de conocimiento jurídico. Ahora bien, más allá de las variaciones cuantitativas, surge la pregunta acerca de si este crecimiento expresa una expansión de las prácticas reflexivas en el interior de la institución. Examinar este fenómeno a futuro podría ofrecer nuevas perspectivas sobre la construcción colectiva del conocimiento jurídico y sus implicancias pedagógicas.

La distribución territorial de las consultas y suscripciones al sistema de difusión de la Escuela permite observar distintos niveles de participación y vinculación con las actividades de capacitación. En total, durante 2024 se registraron 335 consultas jurídicas provenientes de defensorías de todo el país y 1834 suscriptores al *newsletter* institucional, lo que equivale al 57 % del total del personal del Ministerio Público de la Defensa. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentra la mayor cantidad de integrantes y de interacciones: 230 consultas y 1173 suscriptores, lo que representa el 57 % de su planta. Le sigue la provin-

cia de Buenos Aires, con 30 consultas y 247 suscriptores; el 76 % de los agentes que se desempeñan en ese ámbito.

El resto del país muestra una presencia heterogénea. En ciertas provincias, como San Juan, Santiago del Estero y Tierra del Fuego, los porcentajes de suscripción superan el 70 %, lo cual refleja un grado de compromiso elevado con las redes de información y aprendizaje que promueve la Escuela. En contraste, provincias como Formosa (15 %), Tucumán (40 %) y Santa Fe (46 %) exhiben niveles de participación más bajos. En la mayoría de las jurisdicciones, las consultas tienden a ser esporádicas y concentradas en determinadas temáticas, aunque algunas –como San Juan (10 consultas) o Neuquén (10 consultas)– se destacan por un uso más activo del servicio de asesoramiento jurídico.

En conjunto, estos datos confirman la existencia de una red de comunicación profesional que se expande más allá de los espacios formales de formación. Sin embargo, también plantean interrogantes sobre su distribución geográfica y sobre los factores que la explican: ¿responde esta variabilidad a diferencias organizativas entre las defensorías?, ¿a factores laborales?, ¿demográficos? ¿A distintas formas de apropiación de los recursos de la Escuela? Desde la perspectiva del aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), podría pensarse que la mayor o menor participación en los circuitos de consulta y suscripción no solo depende del acceso a la información, sino del grado en que las defensorías integran esos recursos en su práctica cotidiana y los transforman en herramientas de aprendizaje colaborativo.

Provincia	Integrantes del MPD	Consultas	Newsletter	
			F(x)	%
Buenos Aires	323	30	247	76 %
CABA	2029	230	1173	57 %
Catamarca	14	4	8	54 %
Chaco	25	0	17	68 %
Chubut	31	0	17	55 %
Córdoba	80	15	51	62 %
Corrientes	38	2	21	56 %
Entre Ríos	41	1	27	66 %
Formosa	13	0	2	15 %
Jujuy	24	3	14	59 %
La Pampa	15	1	7	46 %
La Rioja	13	0	6	46 %
Mendoza	43	0	26	58 %
Misiones	43	3	21	49 %
Neuquén	37	10	16	43 %
Río Negro	38	0	24	63 %
Salta	67	7	44	66 %
San Juan	14	10	10	71 %
San Luis	17	1	9	52 %
Santa Cruz	18	1	9	50 %
Santa Fe	92	7	42	46 %
Santiago del Estero	17	3	14	82 %
Tierra del Fuego	25	6	20	80 %
Tucumán	30	1	12	40 %
Total	3087	335	1834	57 %

Tabla 5

Fuente: MPD (2024)

Conclusiones

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permite reconocer que el Ministerio Público de la Defensa ha logrado articular un modelo educativo que combina lo formal y lo informal dentro de una ecología institucional orientada al fortalecimiento del oficio de defensor y a la promoción de los derechos humanos. Además, su experiencia pone de manifiesto una de las formas en que el conocimiento jurídico puede ser producido, compartido y democratizado desde adentro del propio Estado. Este modelo educativo se funda en la cooperación y en la reflexividad profesional: cada boletín, cada caso y cada intercambio se convierten en actos pedagógicos, en oportu-

nidades para repensar las prácticas y fortalecer la identidad del defensor público.

Así entendida, la Escuela no solo capacita, sino que transforma el modo de aprender y de enseñar derecho. Su aporte más innovador reside en haber desplazado el foco desde la enseñanza del contenido hacia la construcción de una defensa capaz de pensar críticamente su rol. En este sentido, se vale de una pedagogía jurídica basada en la colaboración y la producción de saberes situados. Se trata de un sistema de aprendizaje en red donde la formación se funde con el trabajo cotidiano. Las cifras y actividades reportadas en el informe anual de 2024 permiten dimensionar la magnitud de este proceso. Más allá de los núme-

ros, este proyecto evidencia la pretensión de generar una transformación cultural: la consolidación de un modelo institucional que aprende de su propia experiencia y concibe el conocimiento jurídico como un instrumento para el acceso a la justicia.

Dicho resultado permite ampliar la noción de *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravec, 2011), más allá de los entornos en los que fue originalmente formulada. En el caso del MPD, se observa un proceso de institucionalización de ese enfoque dentro del propio Estado, donde la práctica profesional se convierte en fuente de conocimiento. Este desplazamiento plantea la emergencia de una

forma novedosa de aprendizaje en el campo jurídico, en la que los saberes circulan para mejorar la defensa pública y, en términos más generales, la administración de justicia. Esta experiencia sugiere que los saberes jurídicos pueden generarse de manera colectiva dentro de las estructuras públicas. En este marco, la defensa pública convierte su práctica cotidiana en un espacio de investigación aplicada y de democratización del conocimiento. Dicha circunstancia abre una agenda de investigación sobre las condiciones que permiten sostener prácticas de aprendizaje colaborativo en instituciones públicas y sobre su potencial para transformar la cultura jurídica.

Referencias bibliográficas

- Binder, A. (2005). Los oficios del jurista: La fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (5), 85-116.
- Böhmer, M. F. (1998). Sobre la inexistencia del derecho de interés público en Argentina. Universidad de Palermo. <https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/366/031Juridica09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardinaux, N., & Clérico, L. (2005). La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados. En N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari & G. Ruiz (Comps.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA* (pp. 33-50). Universidad de Buenos Aires.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Courtis, C. (2007). La educación clínica como práctica transformadora. En *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (pp. 9-24). CLIP/ITAM.
- Díaz López, R. (2009). Educación expandida: La red como fuente de conocimientos. *Periférica. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 10, 197-205.
- Fernández Rodríguez, E. y Anguita Martínez, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida: Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 1-16.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 67-85). ZEMOS98.
- Fueyo Gutiérrez, A., Braga Blanco, G. M. y Fano Méndez, S. (2015). Redes sociales y educación: El análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 119-129.
- Igelmo Zaldívar, J. (2015). Deschooling for all? The thought of Ivan Illich in the era of education (and learning) for all. *Foro de Educación*, 13(18), 93-109.
- Illich, I. (2020). *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*. Morata.
- Lafuente García, A. y Lara Padilla, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(2), 168-177.
- Lauría-Masaro, M. (2025). *Derecho y experiencia: Un estudio sobre la formación de abogados litigantes en un consultorio jurídico* [Tesis doctoral]. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.
- Ministerio Público de la Defensa. (2024). *Informe anual 2024*. Defensoría General de la Nación.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Uribe-Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: Una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 278-293.

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA PARA FOMENTAR LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO



Gustavo Saenz Velesquen

Abogado (UBA). Desarrolla su actividad profesional y académica en el campo del Derecho del Trabajo y en el análisis del impacto de la inteligencia artificial en el mundo del trabajo, el ejercicio profesional y la enseñanza. Es docente de grado y posgrado en la Facultad de Derecho (UBA) y en otras universidades. Actualmente se desempeña como Director del Instituto de Inteligencia Artificial y Derecho del Colegio de Abogados de San Martín, Presidente de la Comisión Revisora de Cuentas de la Caja de Previsión Social para Abogados de la provincia de Buenos Aires y Conjuez de la Suprema Corte de Justicia bonaerense.

RESUMEN

Este trabajo examina la integración de un Asistente GPT Temático como coprofeesor en la enseñanza universitaria del Derecho, basado en un caso de uso en el ámbito de la enseñanza del Derecho del Trabajo. Se postula un modelo que articula inteligencia artificial, metacognición y aprendizaje autorregulado. Se detallan los fundamentos pedagógicos y la arquitectura técnica del asistente, destacando su papel en la evaluación formativa, la retroalimentación inmediata y el fomento de la autonomía estudiantil. El asistente opera sobre un corpus legal curado, asegurando fiabilidad y minimizando riesgos como las “alucinaciones” y el plagio. En lo relativo a formación docente, la propuesta se articula con dos finalidades complementarias: alfabetización crítica en IA y consolidación de competencias pedagógicas para su uso pertinente. Esta doble finalidad previene la tecnificación acrítica y subraya que la decisión pedagógica precede a la tecnológica, en línea con la codocencia como mediación experta (UNESCO, 2025).

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, enseñanza del derecho, rol docente.

ABSTRACT

This paper examines the integration of a thematic GPT assistant as a co-teacher in university legal education, drawing on an exploratory use case developed in the field of Labor Law teaching. It proposes a pedagogical model that articulates generative artificial intelligence, metacognition, and self-regulated learning in order to strengthen students' autonomy and reflective reasoning. The study outlines both the pedagogical foundations and the technical architecture of the assistant, emphasizing its role in formative assessment, immediate feedback, and the promotion of meaningful learning processes. Rather than functioning as a mere answer-generating tool, the assistant is designed to support Socratic interaction, guide students through staged cognitive questioning, and foster awareness of their own reasoning strategies. Its operation is grounded in a curated legal corpus through a retrieval-augmented generation approach, which enhances reliability and reduces risks such as hallucinations and plagiarism. Overall, the proposal aims to contribute to the education of critical, autonomous legal professionals and to offer a replicable framework for law courses in the digital era.

Keywords: generative artificial intelligence, legal education, teaching role.

Introducción: convergencia de la pedagogía, inteligencia artificial y el derecho

La literatura reciente subraya que la inteligencia artificial (IA) transforma la relación docente-estudiante en una constelación dinámica que exige redefinir competencias y roles sin alterar la centralidad del juicio pedagógico. Por ende, la codocencia delineada en este trabajo se asume como mediación crítica entre IA y estudiantes, orientada a los procesos de pensamiento (planificación, explicitación, contraste de evidencia y revisión) antes que a la simple obtención de respuestas.

La propuesta se nutre de lineamientos internacionales (UNESCO, 2025) y nacionales (Secretaría de Educación, 2025), que promueven un uso ético, centrado en la persona y con fines pedagógicos claros, y se alinea con la tradición oral de la Facultad de Derecho (UBA).¹ Sin embargo, innova al desplazar el foco de la memorización hacia la metacognición y el proceso de pensamiento, preservando la autonomía del docente como mediador crítico, en sintonía con los lineamientos internacionales que subrayan la centralidad del ser humano y la necesidad de redefinir competencias docentes para la era de la IA (UNESCO, 2025).

La masividad estudiantil propia de la Facultad de Derecho de la UBA (como así también de otras facultades) es una oportunidad para enmarcar la propuesta no solo como una mejora pedagógica, sino como una solución sistémica a un problema estructural. Al automatizar tareas de apoyo, la IA puede liberar a los docentes para que se concentren en intervenciones pedagógicas de mayor valor. En términos prácticos, el coprofeesor temático habilita trayectorias adaptativas en el estudio guiado, pero verifica la comprensión y la transferencia mediante posteriores instancias orales y escrituras analíticas con rastro de fuentes, preservando así el núcleo de este enfoque. Este promueve la integridad académica, no a través de prohibiciones, sino mediante el rediseño de tareas que hagan visible el proceso de razonamiento del estudiantado.

En este marco, se postula el desarrollo de un «Asistente GPT Temático»² con función de «CoDocente». Este modelo consiste en un sistema de IA entrenado con un corpus de conocimiento especializado y curado, para ejecutar tareas de apoyo docente. Sus funciones, orientadas a acompañar el proceso de aprendizaje, formulando eva-

luaciones formativas, casos de aplicación y la provisión de retroalimentación instantánea, bajo una gobernanza docente explícita, permiten optimizar el tiempo de los docentes para intervenciones pedagógicas de mayor valor y, por lo tanto, adaptar la praxis educativa a la era digital.³

La construcción del coprofeesor digital: fundamentos pedagógicos

La aparente modernidad disruptiva de la inteligencia artificial educativa encuentra su anclaje más sólido y su mayor potencial en principios pedagógicos humanistas que, lejos de volverse obsoletos, se revelan como la guía indispensable para su diseño. La tecnología no es el fin en sí misma, sino una herramienta para fortalecer objetivos pedagógicos ya validados. La reflexión y la construcción de sentido no son desplazadas, la IA se apoya en ellas como guía para darle un sentido educativo real y formar estudiantes autónomos, críticos y reflexivos, cualidades clave en el ámbito jurídico.

El núcleo de esta fundamentación reside en tres pilares interconectados:

- *La evaluación como oportunidad*: siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), se postula un cambio de paradigma que desplace la evaluación de su rol tradicional como acto de sanción o mera calificación, para convertirla en una genuina instancia de aprendizaje. Su propósito fundamental es hacer visible el pensamiento y el proceso del estudiante, permitiéndole tomar conciencia de sus logros, identificar sus fortalezas y reconocer sus debilidades para, de este modo, volverse progresivamente más autónomo en su recorrido académico. Dentro de este marco, la retroalimentación formativa adquiere un rol central. Así, las autoras la definen no como una simple corrección, sino como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a comprender sus modos de aprender y autorregular su aprendizaje. Una retroalimentación efectiva por parte del asistente de IA debe ser, por tanto, oportu-

1 El asistente utilizado a los fines exploratorios de la herramienta propuesta ha sido sobre el Teletrabajo, en el marco de la materia «Inteligencia Artificial, Algoritmos y Derecho del Trabajo» de la Facultad de Derecho de la UBA.

2 Se propone desarrollar la propuesta sobre una infraestructura ya provista (por ejemplo, Gemini Gems, o GPT de OpenAI).

3 Algunas de las últimas innovaciones benefician esta propuesta con funciones educativas nativas que convergen con su espíritu, en el ecosistema de OpenAI, ChatGPT Edu y Study Mode. La evolución del modelo de OpenAI (GPT-5) refuerza el razonamiento y reduce la propensión a la alucinación. En el ecosistema de Google, *Gemini for Education* integra de manera orgánica Classroom y NotebookLM, junto con LearnLM y los Gems personalizables.

tuna, constructiva y comprensible, fomentando la reflexión sobre el propio proceso.

- *La transposición didáctica*: Alicia Camilloni (2007) sostiene que la enseñanza es un acto deliberado y sistemático que requiere una disciplina teórica y práctica específica: la didáctica. Este postulado es de vital importancia en el campo del Derecho, donde la enorme complejidad del «saber sabio» (doctrina, jurisprudencia, legislación) debe ser objeto de una cuidadosa transformación para convertirse en un «saber enseñado» que sea accesible, significativo y que promueva un aprendizaje genuino en lugar de la mera memorización. El Asistente GPT se presenta como una nueva manera de enseñar, una herramienta didáctica cuya función primordial debe ser la de un instrumento de transposición: presentar el conocimiento de manera problematizada, a través de escenarios prácticos y simulaciones, en lugar de la reproducción pasiva de contenidos.

- *La autonomía y la metacognición como fin último*: los enfoques anteriores convergen en el objetivo final de la educación universitaria, la formación de profesionales autónomos y reflexivos. La autonomía se entiende como la capacidad del estudiante de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. La metacognición, un concepto aún más profundo, es la capacidad de «tornarse consciente y poder reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender» (Anijovich y González, 2011). Es, en esencia, la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento.

Por ello, un asistente GPT fundamentado en estos principios no debe proporcionar respuestas correctas, sino guiar al estudiante a través de un diálogo reflexivo para que sea él mismo quien construya la respuesta y, lo que es más importante, para que visualice y comprenda cómo la construyó. El marco de competencias en materia de IA para docentes (UNESCO, 2025), al proponer una progresión desde la simple adquisición hacia la creación situada, coincide con la centralidad que aquí otorgamos a la metacognición como fin último del aprendizaje.

En este sentido, una vez delineados los pilares pedagógicos que fundamentan la propuesta, se hace imperativo explorar cómo estos principios cobran vida en el diseño concreto de la herramienta. La arquitectura del asistente

no es un mero conjunto de especificaciones técnicas, sino la traducción de una visión didáctica.

La arquitectura del asistente coprofeesor

Sin modificar la lógica de codocencia socrática, la arquitectura técnica incorpora un esquema de recuperación aumentada (RAG+), y organiza los materiales jurídicos de manera que resulten más comprensibles y confiables: divide los textos según su sentido, estandariza las citas indicando siempre de dónde provienen y en qué fecha, y ordena las fuentes priorizando aquellas de mayor jerarquía. Cada respuesta exige trazabilidad y una declaración honesta de límites, incluida la posibilidad de abstenerse cuando el corpus no provee sustento suficiente. La arquitectura debería admitir la modalidad multiproveedor, preservando el control institucional sobre el corpus y las políticas de datos.⁴

El desarrollo de un asistente GPT temático es, fundamentalmente, un ejercicio de ingeniería pedagógica. El objetivo no es crear un «sabio», suerte de oráculo que brinda respuestas, sino orientar mediante la interacción, estimular la duda, promover el razonamiento crítico y guiar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento. Para ello, se postula un modelo de inteligencia híbrida, donde la IA se responsabiliza de la interacción inmediata y personalizada a gran escala, en tanto que el docente humano asume las funciones insustituibles de moderación, acompañamiento socioafectivo y supervisión crítica del proceso. En tal sentido, resultaría importante que el asistente pueda detectar patrones de interacción que indiquen una dependencia excesiva del estudiante, pausando el diálogo y llevándolos a una instancia más reflexiva antes de continuar.⁵ La arquitectura técnica debe estar al servicio de estos fines pedagógicos, estructurándose en los siguientes módulos y principios:

- Base de Conocimiento Curada (RAG+):⁶ el asistente opera sobre una base documental cerrada, actualizada y validada por el equipo docente (legislación, jurisprudencia, doctrina, etc.), lo que permite anclar sus respuestas a fuentes veraces y mitigar las «alucinaciones». Este corpus puede

4 Implementable con suites académicas que ofrezcan modos de estudio, integración LMS y cuadernos de conocimiento.

5 Por ejemplo, proponiendo que expliquen con sus palabras o anoten ideas clave sobre el caso en un documento externo, para luego retomar la conversación con el asistente.

6 RAG (Retrieval-Augmented Generation) es una arquitectura de inteligencia artificial que ancla las respuestas de un modelo a un corpus de conocimiento externo y validado, garantizando así la fiabilidad de la información y evitando las «alucinaciones».

enriquecerse a través de modalidades de curación colaborativa, en las cuales los estudiantes, bajo la guía y supervisión docente, participen en la selección y validación de fuentes. Se desarrolla así un recurso vivo y co-construido que fortalece la alfabetización digital y el criterio crítico.⁷

- Módulo de Interacción Socrática Aplicada: constituye el núcleo del asistente. En lugar de ofrecer respuestas, interpela al estudiante con preguntas orientadoras, tanto durante la resolución de casos como ante preguntas concretas, forzándolo a identificar hechos relevantes, normas aplicables y posibles argumentos. La retroalimentación es de carácter metacognitivo (cómo pienso, por qué sostengo un determinado criterio) más que correctiva, y orienta la transferencia a situaciones nuevas.

El asistente no debe formular interrogantes al azar, sino que debe hacerlo por etapas cognitivas para estimular un razonamiento profundo. Así, debe partir de preguntas de clarificación, luego avanzar hacia preguntas de inferencia, para finalmente llegar a preguntas de síntesis y valoración.⁸ Este diseño asegura que el estudiante no solo responda, sino que construya activamente su respuesta, volviéndose consciente de las estrategias cognitivas que pone en juego. Además de fomentar el pensamiento crítico en un sentido cognitivo (verificar fuentes, contrastar información), el asistente puede utilizarse para que los estudiantes se vean desafiados a analizar el contexto histórico de una norma, a debatir sus posibles sesgos de clase o de género, o a identificar las asimetrías de poder que subyacen en esta (UNESCO, 2023). De esta forma, el asistente no solo ayudaría a comprender el «saber sabio», sino que también se convertiría en una herramienta para su deconstrucción y análisis reflexivo.

Por su parte, a los fines de mitigar el riesgo que la lógica de la IA pueda imponer un pensamiento lineal, el asistente no solo debe guiar el razonamiento, sino también introducir sistemáticamente puntos de vista alternativos que lo conviertan en un agente de pluralismo intelectual, al estimular la capa-

cidad de los estudiantes para anticipar y refutar objeciones, habilidad esencial en la práctica del Derecho.

El nuevo rol docente ante la inteligencia artificial: de transmisor a arquitecto de experiencias

En este contexto, el rol del docente se vuelve más complejo, estratégico y crucial que nunca. La tecnología se encarga de las tareas más automatizables (como la retroalimentación inicial o la respuesta a dudas frecuentes), por lo que libera al profesor para que se concentre en funciones de mayor valor añadido.

De esta manera el rol docente se transforma para adquirir nuevas aptitudes:

- Curador y diseñador: es el arquitecto de toda la experiencia educativa. Su labor intelectual y pedagógica es la que da forma y propósito al asistente. Esto implica no solo la selección rigurosa y curación del corpus que alimentará a la IA, sino también el diseño de las interacciones, las consignas y los *prompts* que guiarán la conversación.
- Mediador y orquestador: la IA puede gestionar diálogos individuales, pero es el docente quien gestiona la dimensión emocional y social del aprendizaje. Conecta los diálogos privados con el asistente con el debate colectivo en el aula, modera las discusiones, aporta el contexto humano y fomenta un clima de confianza. Su rol es el de un mediador que profundiza y da sentido a las interacciones que los alumnos tienen con la tecnología.
- Antídoto contra la «pereza cognitiva» y guardián de la integridad académica: un uso no guiado de la IA puede derivar en una dependencia que inhiba la capacidad de reflexión propia del estudiante; investigaciones recientes advierten que el uso de asistentes de IA puede generar fenómenos de «deuda cognitiva» al delegar en exceso procesos de elaboración intelectual y de «pereza metacognitiva» al reducir la motivación y la profundidad en la autorregulación del aprendizaje (Kosmyna et al., 2025; Liao y Pan, 2024).

Frente a ello, el docente actúa como antídoto mediante el diseño de tareas y evaluaciones que obligan a ir más allá de la respuesta automática generada por el sistema. Así, se busca afrontar no solo los riesgos conocidos de deshonestidad académica, sino también los patrones semánticos artificiales característicos de los escritos generados por IA. En consecuencia, el enfoque evaluativo debe necesi-

7 Para gestionar la curación colaborativa en un entorno con gran cantidad de estudiantes, se propone un diseño estratégico por fases, donde grupos de estudiantes vayan rotando en su función de «auditores de corpus» bajo supervisión docente. Sus aportes, una vez validados, enriquecerían la base de conocimiento de manera sistemática.

8 Ejemplos de este esquema podrían ser «¿Podrías precisar el hecho relevante en este caso? ¿Qué principio jurídico se desprende de esta normativa? ¿Cómo se relaciona este fallo con la doctrina mayoritaria?».

riamente transformarse: ya no se trata de juzgar únicamente el producto final escrito, fácilmente reproducible con IA, sino de valorar el proceso reflexivo que el alumno hace visible, la calidad de las preguntas que formula al sistema, su participación activa en clase y, fundamentalmente, la defensa y aplicación de los argumentos en situaciones nuevas de diversa complejidad, en las que la mera repetición memorística se revela ineficaz.

Navegar los riesgos críticos

La implementación de una herramienta de inteligencia artificial generativa en la educación superior debe confrontar de manera ineludible los riesgos inherentes que esta tecnología suscita. Lejos de constituir obstáculos insalvables, estos desafíos demandan un diseño pedagógico consciente y una estrategia de mitigación explícita, reafirmando la centralidad del rol docente en la orquestación del aprendizaje. Cuatro áreas fundamentales requieren una especial atención: la fiabilidad de la información, la integridad académica, los sesgos algorítmicos y la protección de datos.

En primer lugar, el desafío de la fiabilidad, materializado en el fenómeno de las «alucinaciones» de los LLM,⁹ se mitiga en forma dual: con la RAG+ ya expuesta y con el desarrollo de un escepticismo crítico en el aula, una necesaria alfabetización digital que enseñe a verificar fuentes, contrastar información y comprender que el asistente es un interlocutor para el razonamiento, no una fuente de verdad infalible. Pero el modelo, además de fomentar el pensamiento crítico en el sentido cognitivo, también podría fortalecerse al integrar la dimensión de la pedagogía crítica como se indicó anteriormente. Utilizar el asistente como una herramienta para que los estudiantes no solo comprendan las normas, sino que también las cuestionen, exponiendo las contradicciones y los contextos sociales y económicos que subyacen a las normas.

En segundo lugar, emerge la preocupación por la integridad académica. La facilidad con que un estudiante podría emplear la IA para generar un trabajo y presentarlo como propio es una amenaza real, cuya defensa más robusta no es la prohibición, sino un rediseño del paradigma evaluativo. La solución reside en desplazar el foco del producto final escrito hacia el proceso reflexivo y la aplicación del conocimiento.¹⁰ Si la evaluación pondera

la capacidad del estudiante para analizar críticamente las respuestas de la IA, la calidad de su participación en el aula, la defensa oral de sus argumentos y su habilidad para aplicar los conceptos aprendidos a situaciones complejas, se conjura el riesgo de una evaluación sujeta a la entrega de un texto generado por IA sin participación cognitiva de los estudiantes. Este enfoque presenta varias ventajas, ya que no solo neutraliza el riesgo de plagio y de pereza cognitiva, sino que además fomenta competencias que resultan críticas en el actual ejercicio profesional, al tiempo que promueve una comprensión más duradera.¹¹

En cuanto a los sesgos algorítmicos, la mitigación debe basarse en la pluralidad de fuentes y en instancias de contraste sistemático en aula, donde los estudiantes sean llevados a justificar por qué prefieren una línea interpretativa frente a otra y en un adecuado seguimiento docente.

Finalmente, la implementación de estas herramientas plantea desafíos significativos en materia de privacidad y protección de datos personales. Para abordar este riesgo, debe partirse de un enfoque de «privacidad por diseño»: registro auditado de accesos, minimización, anonimización y preferente gestión institucional de datos. A ello debería sumarse una evaluación de impacto y un régimen de transparencia que explicita alcance, límites y derechos de los estudiantes.

Para garantizar todas estas salvaguardas, debería irse más allá de formar al cuerpo docente en competencias de ética digital que promuevan una cultura de respeto y protección de la privacidad y transparentar las políticas de tratamiento de la información adoptadas. La gobernanza debería institucionalizarse mediante un comité de IA educativa encargado de auditar sesgos, supervisar la calidad de las fuentes y activar un «interruptor pedagógico» en caso de desvíos significativos. Asimismo, más allá de estas discusiones que deben darse a nivel institucional, sería importante introducir el debate ético sobre el uso de la IA en el aula misma, que –por ejemplo– podría abordarse mediante un pacto pedagógico cocreado entre docentes y estudiantes al inicio del curso, aprovechando la regulación para desarrollar un ejercicio deliberativo en el aula. De este modo, la integridad académica ya no se defendería solo con prohibiciones, sino con el fortalecimiento de la responsabilidad y el juicio crítico de los estudiantes.

9 LLM (Large Language Model) es un modelo de inteligencia artificial basado en redes neuronales profundas, diseñado para comprender, procesar y producir lenguaje natural a partir de grandes conjuntos de datos textuales.

10 Esto debe vincularse necesariamente con el perfil del

graduado de la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA, según se detalla en https://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf

11 A modo de ejemplo, puede recurrirse a microcasos con defensa oral breve y bitácoras reflexivas con rastro de fuentes que evidencien el «iter del razonamiento» y desalienten la delegación cognitiva.

Conclusiones y recomendaciones

Finalmente, conviene enfatizar la afinidad de esta propuesta con principios transversales vigentes: centralidad de la acción humana, derechos de los docentes, sostenibilidad y responsabilidad en la integración tecnológica. La introducción de la IA generativa no externaliza la docencia en una herramienta, sino que amplía su radio de acción y visibiliza los procesos de pensamiento, en convergencia con los enfoques internacionales y locales aquí referenciados (UNESCO, 2025; Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, 2025).

A efectos de transformar estos lineamientos en evidencia situada, debería sostenerse un plan piloto que privilegie la evaluación del proceso por sobre el producto: diagnósticos breves de saberes previos, secuencias de estudio guiado, resolución de microcasos con ambigüedad deliberada, defensas orales acotadas y bitácoras reflexivas. Los exámenes cuantitativos (tiempo en tarea, avances en rúbrica metacognitiva, desempeño en defensas) se deben complementar con evidencias cualitativas proveniente de diarios de aprendizaje, entrevistas y observación de conversaciones despersonalizadas. El objetivo no es medir la herramienta en abstracto, sino verificar en qué medida la coenseñanza asistida incrementa la autonomía intelectual y la transferencia a problemas nuevos sin sacrificar la integridad académica.

Este trabajo ha argumentado que un Asistente GPT Temático puede ser una herramienta pedagógica de gran valor para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de otras materias de Derecho, siempre que su diseño esté subordinado a una pedagogía humanista y reflexiva. La tecnología debe actuar como un catalizador para aplicar de manera innovadora principios pedagógicos ya validados, no para sustituir al docente, sino para fortalecer su rol.

Con esa guía, se proponen los siguientes lineamientos para un proyecto piloto:

- Fase 1. Diseño y curación:** capacitar al equipo docente en los principios pedagógicos y en ingeniería de *prompts*. Además, resulta de capital importancia curar rigurosamente la base de conocimiento que alimentará al asistente (corpus).
- Fase 2. Implementación controlada:** efectuar un lanza-

miento piloto en comisiones específicas, con pautas de uso claras y éticas, enfocándose en actividades formativas.

Fase 3. Evaluación del impacto y mejora continua: utilizar una recolección de datos mixta (cualitativa y cuantitativa) para medir el impacto en la autonomía, la autorregulación y las habilidades metacognitivas. Esta fase se conceptualiza como un ciclo de investigación-acción, en el que el equipo docente, en su rol de investigador, analiza los resultados de manera crítica para identificar sesgos, detectar patrones de uso inesperados y proponer ajustes pedagógicos y técnicos para optimizar el modelo.

Dentro de esta fase podría contemplarse la generación de informes agregados y anonimizados de uso, elaborados de manera automática. Estos reportes incluirían métricas básicas tales como la frecuencia y tiempo de consultas, los temas más recurrentes, la proporción de preguntas fuera del corpus y los casos en que se activa la prevención de dependencia, con el propósito de brindar insumos objetivos para la evaluación de impacto pedagógico y la mejora continua. Siempre bajo un esquema de privacidad por diseño y con fines exclusivamente académicos, se reforzaría así la trazabilidad de la propuesta sin comprometer la autonomía ni la confidencialidad de los estudiantes.

Lejos de ser una mera tecnificación de la cátedra, la integración de la inteligencia artificial generativa en la educación jurídica representa una reconfiguración fundamental de la didáctica del Derecho desde un modelo centrado en la exposición y memorización hacia uno que prioriza el proceso de razonamiento jurídico, obligando a los estudiantes a explicitar sus premisas, lógica de razonamiento y evidencias bajo la conducción docente. Este desplazamiento, más que una innovación instrumental, constituye una tesis didáctica sobre la naturaleza misma del aprendizaje jurídico: un proceso que se construye argumentando con fuentes, revisando sesgos y restituyendo la autonomía intelectual.

En última instancia, la IA generativa, bajo una gobernanza responsable, ofrece a la enseñanza del Derecho la oportunidad de reforzar, y no reemplazar, la deliberación intelectual, puesto que la vuelva más transparente, exigente y profundamente formativa.

Referencias bibliográficas

- Andreoli, S., Aubert, E., Cherbavaz, M. C., y Perillo, L. (2024). Entre humanos y algoritmos: percepciones docentes sobre la exploración con IAG en la Enseñanza del Nivel Superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (37), e6.
- Anijovich, R. (Coord.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.

- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación.
- Camilloni, A. (Comp.). (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A., Braunstein, I., y Maes, P. (2025). *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*.
- Liao, H. N., y Pan, Y. H. (2024). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100234.
- Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación. (2025). *Guía para la integración de las inteligencias artificiales en educación*. Secretaría de Educación.
- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., y Rovner, H. (2024). *La revolución de la IA en educación: Lo que hay que saber*. Banco Mundial.
- UNESCO. (2023). *La inteligencia artificial en la educación: ¿Necesitamos una nueva educación?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>
- UNESCO. (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. <https://www.unesco.org/es/articles/marco-de-competencias-para-docentes-en-materia-de-ia>

ENSEÑAR E INTERPRETAR EL DERECHO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



María Fabiana Sosa

Abogada egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde se desempeña como docente. Cuenta con un posgrado de actualización en Género y Derecho por la misma institución y actualmente cursa la Maestría en Derecho del Trabajo (UBA), además de la Especialización para Expertos Latinoamericanos en Relaciones Laborales de la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Especialista en la intersección de trabajo y género, posee una sólida trayectoria como conferencista y publicista en la materia.

RESUMEN

El presente artículo pretende abordar la interpretación del Derecho con perspectiva de género, cuestionando la mirada androcéntrica que ha tenido el Derecho desde sus orígenes y desarrollando un enfoque crítico de este, con el fin de propiciar un nuevo modelo de análisis que permita incluir la perspectiva de género en el estudio de las relaciones sociales.

Palabras clave: derecho, interpretación, perspectiva, género, igualdad.

ABSTRACT

This article aims to address the interpretation of law from a gender perspective, questioning the androcentric gaze that has characterized legal systems since their inception. By developing a critical approach, it seeks to promote a new analytical model that enables the inclusion of gender perspective in the study of social relations.

Keywords: law, interpretation, perspective, gender, equality.

Transversalizar el enfoque de género en la Facultad de Derecho

El Programa Género y Derecho de la Facultad de Derecho, de la Universidad de Buenos Aires, tiene como principal misión contribuir a la transversalización del enfoque de género en la facultad. Este enfoque constituye una metodología que analiza y visibiliza las desigualdades (jerarquizaciones y subordinaciones) construidas a partir de las diferencias sexuales que atraviesan las relaciones sociales y que ocupan un lugar central en los debates sobre todas las disciplinas académicas y científicas.

En *Integrando el feminismo en la educación práctica*, al referirse a algunos malentendidos comunes sobre el feminismo en general, y sobre su papel en el Derecho y en la educación jurídica en particular, Mackinnon (2005) afirma que no se tiene en consideración que los temas tradicionales son limitados o estrechos cuando no consideran en sus ámbitos a mujeres o varones como tales, o el estatus relativo de sus sexos. Aun cuando mucha gente acepta que no existe una perspectiva libre de perspectiva, se piensa que los marcos temáticos tradicionales no imponen ningún punto de vista –ciertamente no uno que concierna al género–, cuando no consideran para nada al sexo o las mujeres. El feminismo implica una visión multifacética de la sociedad y del Derecho como un todo, una metodología de compromiso con una realidad diversa que incluye dimensiones empíricas y analíticas, aspiraciones tanto explicativas como descriptivas, ambiciones prácticas tanto como teóricas, desplegando al mundo en nuevas formas, ofreciendo panoramas y ángulos de visión novedosos. Nos lleva a reexaminar la realidad jurídica y social existente a la luz de la exclusión de las mujeres de –y su subordinación en– nada menos que la vida, el Derecho y el conocimiento.

El feminismo comienza por la sencilla observación de que las mujeres son personas, para luego avanzar sobre la más compleja observación de que se les ha negado, para su desventaja, tan simple reconocimiento. Luego se vuelve más complicado, revelando que las mujeres poseen una universalidad que ha sido negada, mientras que los hombres poseen una particularidad que se ha definido como universal. Estas atribuciones y negaciones se manifiestan tanto en el Derecho y la academia jurídica como en cualquier otro ámbito.

La enseñanza del Derecho enfrenta el desafío de integrar el género en la totalidad del programa académico, integrarlo en cómo se enseña y en lo que se enseña, formando a los/las abogados/as para trabajar en pos de la igualdad social bajo el Derecho, todo el Derecho. Porque existe, en primer lugar, una división estructural en

el programa académico, en la mayoría de los sistemas jurídicos, entre derecho Público y Privado, donde el Derecho de Daños, los Contratos y el Derecho de Familia son considerados como «privados», y el Derecho Penal y el Constitucional como «públicos».

El feminismo será una realidad en la enseñanza del Derecho cuando la información sobre género sea un requisito para todos en sus propios campos, una parte esencial para hacer bien lo que hacen. Cuando se enseñe a los/las estudiantes que casi todo lo que hacen está de un lado u otro de una división social verdadera, que incluye al sexo y posee consecuencias materiales y diferenciales. Cuando escuchar a los clientes y la receptividad y la responsabilidad para con ellos se enseñen en todos los cursos y modelen todo análisis legal del caso jurídico que se construye a partir de las vidas de esos clientes.

El género como categoría analítica

La pensadora existencialista y feminista francesa Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo*, publicado originalmente en 1949, escribió su célebre frase: «No se nace mujer, se llega a serlo», donde realiza una revisión de estudios antropológicos, etnográficos e históricos, para demostrar que las características humanas consideradas como «femeninas» y «masculinas» no derivan de una supuesta naturaleza biológica, sino que son adquiridas mediante un complejo proceso de construcción individual y social.

En este sentido, el mayor aporte de su pensamiento fue «abrir la puerta» para que los debates acerca de las «diferencias sexuales» pasaran del ámbito de la biología al de los estudios culturales, sociales y psicológicos en la década de 1960. El género como categoría social es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo, y se constituye en una categoría analítica que surge para explicar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de «multiplicidad de identidades».

Entonces, lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica, siendo el género una categoría transdisciplinaria que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se atribuyen a cada uno de los sexos, en cada momento histórico y social. Estas elaboraciones históricas de los géneros constituyen verdaderos sistemas de poder, con discursos hegemónicos, y pueden dar cuenta de la existencia de los conflictos sociales. Esta categoría viene a romper con la noción de «lo natural», dado que lo femenino y lo masculino no se re-

fieren al sexo de los individuos sino a las conductas consideradas femeninas o masculinas. A partir de sus aportes, podemos afirmar que sexo y género no son lo mismo, básicamente, como premisa inicial.

En la Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Pekín hace más de veinte años, 189 Estados se comprometieron a reevaluar todas las estructuras sociales a la luz de la perspectiva de género ya que entendieron que solo así podrían generarse los cambios necesarios que posibilitarían la participación de las mujeres en pie de igualdad con los hombres en la construcción de sociedades democráticas. Para ello, feministas de muchas partes del mundo tuvieron que definir claramente qué significaba el género, la perspectiva de género, la igualdad entre los géneros y algunos otros conceptos, para lo cual elaboraron un diccionario de términos, dentro de los cuales Alda Facio, escribió la versión en español. A continuación, se presenta una síntesis de la definición de género incluida en ese diccionario:

El concepto de género alude tanto al conjunto de características y comportamientos como a los roles, funciones y valoraciones impuestas dicotómicamente a cada sexo a través de procesos de socialización, mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales. Este concepto, sin embargo, no es abstracto ni universal en tanto se concreta en cada sociedad de acuerdo con contextos espaciales y temporales, a la vez que se redefine constantemente a la luz de otras realidades como las de clase, etnia, edad, nacionalidad, discapacidad, orientación sexual, entre otras. De allí que las formas en que se nos revelan los géneros en cada sociedad o grupo humano y en cada generación varía atendiendo a los factores de la realidad que concursan con este. La atribución de características, comportamientos y roles dicotómicos a cada uno de los dos sexos que nuestros Estados y sociedades reconocen como únicos es un problema de discriminación contra las mujeres porque los que se asignan a ellas gozan de menor o ningún valor. El problema es más serio aún ya que las características, comportamientos y roles que cada sociedad atribuye a los hombres son las mismas que se le asignan al género humano. De esta manera, lo masculino se convierte en el modelo de lo humano. Esto dificulta aún más la eliminación de la discriminación contra las mujeres porque ya no se trata solamente de eliminar es-

tereotipos y cambiar roles, sino que es necesario reconceptualizar al ser humano. Esta tarea implica reconstruir todo el saber que hasta ahora ha partido de una premisa falsa: el hombre como modelo o paradigma de lo humano y la mujer como «lo otro» (Facio y Fries, 1999).

Con la advertencia de que la alteridad femenina se gesta en el propio hogar –advertencia que surge a la luz de la recepción del pensamiento de Simone de Beauvoir–, la institución familiar se revela como un epicentro conflictivo. Por medio de la articulación de grupos de concienciación, en los que las mujeres se reúnen para compartir de manera colectiva sus vivencias más íntimas, se corrobora que la condición subordinada de las mujeres se produce en primer lugar justo allí donde la política no interviene: en el seno familiar, es decir, en el espacio doméstico, ámbito de lo privado. Esa idea se concibe con fuerza durante aquellos años y queda magistralmente enunciada durante la década de 1970 bajo la consigna «lo personal es político». Se trata de una aseveración feminista cuyas implicancias aún conmueven los presupuestos de la política y el Derecho (Wegsman, 2017).

En primer lugar, porque con esa afirmación se amplía el terreno de lo político, traspasando el plano de las instituciones públicas. En segundo lugar, puesto que se trata de una advertencia epistemológica en la medida en que se plantea la interdependencia de dos planos, el público y el privado, que la tradición del pensamiento político considera separados. La pretensión de neutralidad de la ciencia moderna se traduce en la teoría política y en el activismo como la tamización de temas personales en las prácticas institucionales y militantes. En cambio, con esta afirmación los feminismos plantean la vinculación indisoluble entre ambos planos.

El androcentrismo jurídico

El androcentrismo jurídico implica la funcionalidad y complicidad del Derecho para consolidar el privilegio y predominio de los varones, adultos, blancos, propietarios y sin discapacidades por sobre cualquier otro grupo. En resumidas cuentas, este señalamiento constituye la piedra de toque para la incursión política y académica del movimiento feminista en el campo jurídico (Wegsman, 2017).

En este sentido, el pensamiento feminista sobre el Derecho va desde las reformas concretas a la construcción de una teoría jurídica crítica que permita, al reanalizar los distintos conceptos, ramas y educación jurídica, evitar que el Derecho sea un instrumento de subordinación y opresión. En efecto, las feministas tradicionalmente han criticado el Derecho por ser un instrumento de opresión

de las mujeres y han cuestionado fuertemente al sujeto supuestamente universal y neutral que dice representar. Uno de los primeros y más relevantes aportes de las juristas de fines del siglo XX fue demostrar que la neutralidad del Derecho y su inherente objetividad no existen (Mackinnon, 1989). Asimismo, quienes se encargan de aplicar e interpretar el Derecho en casos concretos, también se ven influenciados por valores constitutivos y valores contextuales (Longino, 1994).

Los valores constitutivos incluyen ideales internos del Derecho, como su pretensión de objetividad, imparcialidad, seguridad jurídica, independencia, entre otros, y a su vez, estos valores contextuales incluyen los ideales e intereses personales, sociales, religiosos y culturales de los/as juristas y expresan preferencias acerca de cómo deben ser las cosas (Rossi, 2017).

Los avances del Derecho en la satisfacción de las necesidades y demandas de ciertos grupos no son producto del azar, la casualidad o el accidente, sino que, en muchos supuestos, responden a la activa labor política de los propios excluidos. Los movimientos de mujeres y feministas desempeñaron un rol muy particular en los procesos de interpelación y reforma legal, así como también lo han tenido otros activismos sociales antidiscriminación, tales como aquellos que denuncian el racismo, el etnocentrismo y la heteronormatividad.

La perspectiva de género como marco conceptual y metodológico en la interpretación del Derecho

En palabras de Pedro Serna (2002), en la interpretación judicial, hay al menos tres operaciones que no pueden llevarse a cabo sin el concurso personal –creativo, valorativo– de quien realiza la interpretación, por lo cual, esta no es una tarea lógico-deductiva únicamente, sino que incluye las siguientes tres operaciones:

- la selección de la norma aplicable, que no está disponible como opción única y exclusiva. Esto especialmente porque no debemos olvidar que las lagunas más frecuentes no son las que surgen por la ausencia de regulación, sino aquellas que emergen ante la inexistencia de una regulación unívoca, es decir, las que derivan de una pluralidad de regulaciones disponibles en condiciones de ser aplicadas al caso;
- la equiparación entre supuesto de hecho de la norma, que es siempre general y abstracto, y los hechos del caso; y
- la determinación de la consecuencia jurídica.

Este triple proceso exige un trabajo de interpretación que nos obliga a ver la actividad de aplicación del Derecho como una labor creativa y valorativa; una labor de enjuiciamiento en la cual quien lo aplica juzga desde sí mismo. Esto nos lleva a concluir que el papel de los operadores jurídicos no es puramente reproductivo de la ley creada por el Poder Legislativo, a pesar de que la mayoría de juristas y jueces siguen negando la parte creativa y valorativa de su trabajo, e insisten en que lo suyo es juzgar con objetividad sin que se integre de ninguna manera lo personal. Esta creencia es reforzada por la ciencia jurídica y la jurisprudencia que siguen defendiendo un conocimiento ajeno a la subjetividad. El ocultamiento de este aspecto no solo es absurdo, sino que las distintas opiniones e interpretaciones que tiene un idéntico contexto legal son prueba de que siempre hay una subjetividad involucrada en la interpretación. Lo que se necesita es introducirla explícitamente como sugerimos quienes defendemos la teoría de género.

Como afirma Serna:

(...) el Derecho puede lícitamente no excluir por completo el propio yo, e incluso necesita tomarlo en cuenta y hacerle intervenir. Con el objetivismo se degrada a los jueces a la condición de autómatas subsumidores como quería Montesquieu. Lo que nos hace falta son personas juzgadoras que, además de conocer las leyes, posean sobre todo *sindéresis*, experiencia de la vida y aptitudes (Serna, 2002).

Este tipo de interpretación judicial es especialmente obligatoria para los Estados que han ratificado la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Esta obligación se deriva del hecho de que todos los Estados que han ratificado esta convención se han comprometido a lograr la igualdad entre mujeres y hombres, y para hacerlo en el ámbito de la administración de justicia tienen que interpretar y aplicar las leyes desde la perspectiva de género, entre otra serie de actividades.

En palabras de Alda Facio (2017), una metodología que habría que aprender es la «deconstrucción» a fin de analizar los conceptos supuestamente neutros para demostrar su verdadera naturaleza androcéntrica, así como para visibilizar las relaciones de poder que ocultan. Asimismo, tendrían que recurrir a distintas formas de crítica al Derecho, como, por ejemplo, testimonios o narrativas que le permitan a quien juzga conocer y compartir realidades jurídico-sociales alternativas. En otras palabras, tendrían que aprender a rechazar toda

teoría que parta explícita o implícitamente de que el Derecho refleja objetivamente la realidad social y biológica de mujeres y hombres, entendidos ambos como grupos compuestos por hombres y mujeres de distintas edades y razas, entre otras diferenciaciones. Rechazar también toda teoría que no admita que el Derecho ha desempeñado un rol importante en el mantenimiento y reproducción del patriarcado con su desprecio por todo lo que nombra en femenino y no solo de las desigualdades jurídicas. Retomando el diccionario mencionado anteriormente, la autora expresa:

Perspectiva de género: es la que visibiliza los distintos efectos de la construcción social de los géneros. Pone al descubierto cómo el hombre y lo masculino son el referente de la mayoría de las explicaciones de la realidad en detrimento de las mujeres y de los valores asociados con lo femenino, y sugiere nuevas formas de construir los géneros que no estén basadas en la discriminación. La perspectiva de género feminista introduce la mirada y experiencia de las mujeres como colectivo cuyos deseos, necesidades y experiencias han sido invisibilizados o subvalorados y desde allí contribuye al desmantelamiento de todos los mecanismos y formas que asumen los sistemas de dominación. Como el género se manifiesta de distintas maneras dependiendo de la clase, raza, discapacidad, la perspectiva de género no es la perspectiva de una clase o sector de mujeres sino más bien la perspectiva de aquellas personas que se encuentran subordinadas por su condición de género, aunque también sufran de otras subordinaciones (...) (Facio y Fries, 1999).

Entonces, en referencia al marco conceptual adoptado para una investigación, capacitación, desarrollo de políticas, programas, o una intervención, la perspectiva de género, implica:

- Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, favorable –en general– a los varones, como grupo social y discriminatorio hacia las mujeres.
- Que estas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas.
- Que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, educación, orientación sexual, etc. (Gamba, 2007).

El trabajo de aplicar la perspectiva de género en el Derecho

La perspectiva de género descansa fundamentalmente en el principio de igualdad que, junto con la prohibición de discriminación por cualquier motivo, se halla consagrado en todas las constituciones y los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía supra o constitucional en la mayoría de los países. Es por ello que, en palabras de Alda Facio:

(...) si se tiene un compromiso vital con la igualdad de los géneros, se puede incorporar una perspectiva de género en la interpretación judicial, sin que por ello se vulnere la imparcialidad o independencia del juez o jueza, más bien todo lo contrario, si no se interpreta con una perspectiva de género, no se es imparcial ni independiente porque sin la incorporación de esta perspectiva se cae necesariamente en la parcialidad hacia los hombres y en la dependencia de estereotipos y prejuicios construidos sobre la creencia de que el varón es el modelo de lo humano. Pero para tener un compromiso vital con la igualdad de los géneros se requiere de un proceso de concientización de la discriminación que sufrimos todas las mujeres para poder eliminarla y también de la concientización de la desvaloración de todo lo asociado con lo femenino que existe en nuestras sociedades (Facio, 2002).

Poco tiempo después de la Conferencia de Pekín, en julio de 1997, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) desarrolló la estrategia conocida como transversalización de la perspectiva de género (*gender mainstreaming*) para ayudar a los Estados a lograr la incorporación de la perspectiva de género de manera integral.

Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación y su aplicación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es

conseguir la igualdad de los géneros (Naciones Unidas, 1997).

Aplicar e interpretar el Derecho con perspectiva de género responde a una obligación constitucional y convencional de combatir la discriminación por medio del quehacer jurisdiccional para garantizar el acceso a la justicia y remediar, en un caso concreto, situaciones asimétricas de poder, donde diversos instrumentos internacionales de derechos humanos exigen a los Estados tomar medidas para modificar los patrones socioculturales con miras a alcanzar la eliminación de prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en ideas de superioridad o inferioridad o en funciones estereotipadas entre los géneros.

Es por ello que los operadores jurídicos tienen en sus manos la posibilidad de hacer realidad el derecho a la igualdad, para lo cual deben considerar las circunstancias estructurales de desigualdad de ciertos colectivos y «deben evitar que en el proceso de interpretación y aplicación del Derecho intervengan concepciones prejuiciadas de cómo son y cómo deben comportarse las personas por pertenecer a un sexo o género determinado, o por su preferencia/orientación sexual» (*Suprema Corte de Justicia de México, 2014*).

Poner en práctica la perspectiva de género, en definitiva: (i) permite visibilizar la asignación social diferenciada de roles y tareas en virtud del sexo, género o preferencia/orientación sexual; (ii) revela las diferencias en oportunidades y derechos que siguen a esta asignación;

(iii) evidencia las relaciones de poder originadas en estas diferencias; (iv) se hace cargo de la vinculación que existe entre las cuestiones de género, raza, religión, edad, creencias políticas, etc.; (v) pregunta por los impactos diferenciados de las leyes y políticas públicas basadas en estas asignaciones, diferencias y relaciones de poder; y (vi) determina en qué casos un trato diferenciado es arbitrario y en qué casos necesario (Rossi, 2017).

Conclusiones

La vinculación entre la legislación, la aplicación efectiva de esta, los arreglos institucionales, y el contexto en el cual se desarrollan estos procesos obliga a formular nuevos marcos teóricos y categorías analíticas teniendo en cuenta la forma en que operan las leyes, considerando los vínculos existentes entre el discurso jurídico y la ideología, por un lado, y por el otro, las relaciones institucionales existentes en la sociedad en un momento determinado de su historia.

Ello nos obliga a seguir insistiendo en la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la justicia, siendo imprescindible incluir su análisis en los planes de estudio universitarios de las carreras de Derecho, capacitar, sensibilizar y formar a quienes sean operadores jurídicos, así como exigir dicha capacitación a las personas que se presentan como candidatas a carreras judiciales, profesión de abogacía, y todas aquellas instancias relacionadas con su aplicación práctica.

Referencias bibliográficas

- Beauvoir, S. (1987), *El segundo sexo* (1a. ed.).
- Facio, A. (2002), *Hacia una judicatura con perspectiva de género*. Publicado en el marco del Proyecto de Capacitación Judicial en Género de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) y el Consejo Nacional de las Mujeres.
- Facio, A. (2017), Elementos conceptuales y metodológicos para favorecer la interpretación judicial con perspectiva de género, en Bergallo, P. y Moreno, A. (coords.), *Hacia políticas judiciales de género*, Editorial Jusbares, pp. 299-325.
- Facio, A. y Fries, L. (1999), Feminismo, género y patriarcado, en *Género y Derecho*, LOM Ediciones-La Morada, pp. 9-38.
- Gamba, S. (2007), ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>
- Longino, H. (1994), In search of Feminist Epistemology, *The Monist*, Vol. 77, No. 4, Oxford University Press, pp. 472-485.
- Mackinnon, C. (2005), Integrando el feminismo en la educación práctica, *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 3, No. 6, pp.157-174.
- Mackinnon, C., (1989), *Hacia una teoría feminista del Estado*, Cátedra.
- Naciones Unidas (1997), Conclusiones convenidas 1997/2 sobre la incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y programas del sistema de las Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (ECOSOC).
- Rossi, F. (2017), Justicia con perspectiva de género: una mirada desde la epistemología feminista, en Maffia, D., Gómez, P. L. y Moretti, C. (coords.), *Aportes Feministas para el Servicio de Justicia*, Editorial Jusbares, pp.331-341.
- Serna, P. (2002), Hermenéutica y relativismo: una aproximación desde el pensamiento de Arthur Kaufmann, en *Horizonte de la filosofía del Derecho. Homenaje a Luis García San Miguel*, Vol. 2, Universidad de Alcalá.
- Suprema Corte de Justicia de México (2014), Protocolo para juzgar con perspectiva de género: haciendo realidad el derecho a la igualdad.
- Wegsman, M.C. (2017), Feminismos jurídicos en la Argentina, en Bergallo, P. y Moreno, A. (coords.), *Hacia políticas judiciales de género*, Editorial Jusbares, pp. 237-260.

ENTRE LA RESISTENCIA Y LA ACEPTACIÓN. LA FORMACIÓN DE CRITERIO VÁLIDO COMO APRENDIZAJE EN LA ÉPOCA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL



Rafael Torrealba Aponte

Abogado egresado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, Venezuela), con título convalidado por la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina) y con formación de posgrado en derecho comercial y derecho informático. Docente en las materias de Elementos de Derecho Comercial y Sociedades Civiles y Comerciales (Facultad de Derecho, UBA). Se desempeña como asesor en el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con experiencia en análisis legislativo, redacción normativa y articulación institucional. rtorrealbaap@gmail.com

RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como una herramienta con impacto directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando tanto beneficios como desafíos éticos y pedagógicos. Este trabajo analiza dos posturas en torno a su uso. Por un lado, los detractores advierten riesgos como el plagio, la superficialidad, los sesgos y las «alucinaciones» de los sistemas. Por otro, los defensores destacan la facilitación del acceso a la información, la optimización de procesos y la mejora en la redacción académica.

De esta tensión emerge un eje común: el criterio, entendido como juicio y discernimiento. En un contexto de sobrecarga informativa, el rol docente se redefine en la enseñanza de habilidades críticas para evaluar y utilizar la información. En este sentido, la IA debe concebirse no como un sustituto del razonamiento, sino como una herramienta complementaria que exige un uso responsable.

Palabras clave: inteligencia artificial, pensamiento crítico, enseñanza del derecho, ética digital, tecnología educativa.

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) has become a consolidated tool with a direct impact on teaching and learning processes, generating both benefits and ethical and pedagogical challenges. This paper analyzes two positions regarding its use. On the one hand, critics warn about risks such as plagiarism, superficiality, bias, and system “hallucinations”. On the other hand, proponents highlight improved access to information, process optimization, and enhanced academic writing.

From this tension emerges a common axis: criterion, understood as judgment and discernment. In a context of information overabundance, the role of educators is being toward fostering critical skills to evaluate and use information effectively. In this sense, AI should not be conceived as a substitute for reasoning, but as a complementary tool that requires responsible use.

Keywords: artificial intelligence, critical thinking, legal education, digital ethics, educational technology.

Introducción

La inteligencia artificial (IA) ha dejado de ser una idea futurista para convertirse en una realidad cotidiana que impacta en múltiples sectores. La educación no escapa de ello. El avance de la IA plantea potenciales beneficios, pero también genera inquietud por los distintos dilemas que plantea, entre ellos el ético y pedagógico. Por este motivo, planteamos el debate que surge tanto para el profesor, como para el alumno.

En este sentido, es fundamental preguntarnos cuál es el objetivo de hacer uso de la IA en un contexto de enseñanza, según la perspectiva que vamos a discutir: ¿buscamos innovación tecnológica, una herramienta que apoye y agilice los procesos de formación y aprendizaje, o una herramienta que nos haga el trabajo fácil?

Acá analizaremos el contenido ético inherente a la IA y debatiremos sobre la necesidad –o no– de esta herramienta, tomando en cuenta principalmente el contexto académico.

El objetivo es evaluar críticamente la incorporación de la IA en la educación, analizando los principios éticos que guían el desarrollo y uso de la IA y la necesidad de estos. Determinar si la implementación de la IA es realmente necesaria para fines académicos o si se puede prescindir de ella total o parcialmente por razones éticas.

Detractores y defensores de la inteligencia artificial

Existen dos grandes grupos por su relación con la IA, a los que llamaremos «detractores» y «defensores».

Los detractores

Cuando nos referimos a los detractores del uso de la IA en el ámbito educativo, advertimos que sus críticas se centran en una serie de riesgos que, si bien no son excluyentes, resultan recurrentes en el debate actual. En primer lugar, se señala el problema del plagio, derivado de la utilización de contenidos sin la adecuada cita de fuentes, especialmente cuando la información es obtenida de manera indirecta a través de herramientas digitales. Asimismo, se advierte una posible pérdida del esfuerzo intelectual, en tanto la facilidad en el acceso a respuestas inmediatas podría desincentivar la realización autónoma de las tareas y afectar la motivación en la ejecución de estas.

En la misma línea, se sostiene que estas herramientas pueden generar un vaciamiento del proceso de aprendizaje, al propiciar una mera circulación de información sin un verdadero procesamiento crítico por parte del usuario. A ello se suma el riesgo de la incorporación de información falsa o no verificada, lo que torna imprescindible la

consulta directa de las fuentes originales. Por otro lado, se destaca la presencia de sesgos en los sistemas de inteligencia artificial, los cuales pueden reproducir distorsiones en los datos y comprometer la imparcialidad de los resultados. Finalmente, se menciona el fenómeno de las denominadas «alucinaciones», mediante el cual los sistemas pueden generar respuestas incoherentes, contradictorias o insuficientes, afectando la calidad de la investigación.

En este punto se plantea el dilema ético y el desafío de la implementación de la IA en la práctica. En efecto, este grupo pone de relieve una serie de problemáticas asociadas al uso de estos sistemas, que invitan a reflexionar críticamente sobre sus alcances y limitaciones.

Existe entonces la postura de que no todo lo técnicamente posible es ético, deseable o necesario. Incluso, vemos cómo los propios actores o protagonistas del mundo tecnológico plantean interrogantes que, si bien no los hacen detractores, muestran una actitud cautelosa frente a esta tecnología.

Podemos mencionar el caso que ocurrió en el pasado marzo de 2023, cuando un grupo de líderes tecnológicos y académicos, tales como: Elon Musk, Steve Wozniak, Yoshua Bengio, Yuval Harari, entre otros, «...firmaron una carta abierta en la que solicitaron pausar durante un tiempo prudencial el desarrollo de sistemas IA más poderosos» (Future of Life Institute, 2023).

Esta petición surgió de la preocupación de que la carrera descontrolada por sistemas cada vez más potentes podría traducirse en «riesgos más profundos para la sociedad y la humanidad».

De aquí surge el dilema entre innovar y la cautela ética, que es apoyada por los detractores, pues la necesidad de la IA no puede darse por sentada, sino que debe justificarse caso por caso y ponderar sus beneficios y sus desventajas éticas.

Los defensores

Este segundo grupo plantea la otra cara de la moneda, cuyos argumentos principales destacan una serie de beneficios asociados al uso de los sistemas de IA. En primer lugar, se resalta que estas herramientas facilitan el acceso a la información, permitiendo realizar búsquedas bibliográficas de manera más eficiente y optimizar la gestión del material disponible. Asimismo, se señala la capacidad para ofrecer una diversidad de puntos de vista, al exponer distintos matices o posiciones en torno a un mismo tema.

En consonancia con esto, se las concibe como herramientas ágiles para el análisis, en tanto reducen significativamente los tiempos de procesamiento y permiten

abordar una mayor cantidad de información en menos tiempo. A su vez, contribuyen a la optimización de procesos y resultados, favoreciendo una mejor estructuración y mayor fluidez en la construcción de ideas y diseños. Finalmente, se destaca su incidencia en la mejora de la redacción académica, al aportar coherencia, estilo y organización en la elaboración de documentos complejos.

Como sostienen Chacón Gómez y Castagnino (2025), «aun cuando la IA agiliza la investigación y mejora la redacción, sigue siendo indispensable el criterio humano para evaluar la pertinencia y confiabilidad de los resultados» (aunque advierten sobre riesgos éticos como sesgos y pérdida de contexto).

Establecen, por lo tanto, que se trata de una herramienta que puede colaborar activamente en la gestión de los procesos, proponiendo por lo tanto un elemento sumamente importante en estos tiempos: información ágil. Esto significa que la obtención de datos se produce de una forma más eficaz, lo cual se traduce en ganar más tiempo.

Un problema común

Independientemente de la postura en la que se encuentre, surge un problema común en ambos grupos: el criterio.

Según la Real Academia Española (RAE, S.f.) la definición de la palabra criterio, tiene varias acepciones: «...1. Norma para conocer la verdad (norma, regla, principio, pauta); 2. Juicio o discernimiento».

Nos enfocaremos en la segunda acepción. ¿Por qué? Porque parte de la disputa o controversia que se da en torno al uso de la IA plantea que esta le hará el trabajo más fácil a las personas, que las personas no van a tener nada producido de su propia creación, etc. La cuestión está en que son los mismos argumentos que surgían cuando aparecieron páginas en internet.

Como ocurrió con el uso temprano de internet (Wikipedia, El Rincón del Vago, Taringa) el problema no era la herramienta, sino el mal uso, el *copy-paste*. La solución fue mejorar la investigación, verificar las fuentes y citar correctamente.

En este contexto, por llevarlo al absurdo, funciona una lógica similar. Las críticas suelen centrarse en la falta de confianza en los resultados que arrojan los sistemas de IA, ya sea por la presencia de errores, la ausencia de fundamentación o la falta de fuentes verificables. Sin embargo, estos cuestionamientos no hacen más que evidenciar un problema que ya ha sido identificado.

Frente a ello, la pregunta que surge es ¿cómo debemos actuar? La respuesta radica en la necesidad de fortalecer el criterio, entendido como la capacidad de discernimiento y juicio crítico, a fin de evaluar adecuadamente la información obtenida y aprovechar los beneficios que estos

sistemas ofrecen, tanto en el proceso de aprendizaje del estudiante, como en la práctica docente.

Si somos investigadores a lo *old school* y nos dirigimos a una biblioteca a investigar, para hacer las citas correspondientes con las fuentes de primera mano, surge la pregunta: si elijo mal un libro o si tengo una versión desactualizada, o si tengo una jurisprudencia antigua, ¿no corro el mismo riesgo de tener un resultado incorrecto? Si no tenemos el suficiente criterio para elegir una literatura acertada, una que esté actualizada, va a pasar exactamente lo mismo que si usara indiscriminadamente los sistemas de IA: un resultado incorrecto.

Entonces, ante las viejas y nuevas metodologías, la premisa fundamental para poder llegar a una conclusión con fundamentos, es el criterio. He ahí la solución - o al menos, un paso más para llegar a ella.

El rol de la construcción de criterio. El medioevo y la actualidad: de la *Quaestio* al *Prompt*

En la Edad Media, el acceso al conocimiento estaba mediado por instituciones religiosas y académicas que no solo definían qué saber era válido, sino también quién podía acceder a él. Le Goff, en *Los intelectuales en la Edad Media*, describe un mundo donde el saber era escaso, sacralizado y profundamente jerárquico.

En contraste, hoy nos encontramos en una época de abundancia informativa, donde internet, las redes sociales y la inteligencia artificial ponen a disposición datos y respuestas con una velocidad tan rápida como inédita. Sin embargo, esta democratización aparente no garantiza comprensión, ni discernimiento: el exceso de información ha desplazado el problema desde el acceso hacia el uso. Ya no se trata de tener respuestas, sino de saber formular la pregunta correcta.

En este nuevo escenario, el rol del intelectual se transforma. Tal vez no haya desaparecido, sino que se haya vuelto más necesario que nunca. No como fuente de respuestas absolutas, sino como guía para aprender a preguntar con precisión y sentido.

Así como el escolástico medieval debía dominar el arte de la *quaestio* para abrir camino al conocimiento, hoy el individuo –usuario digital– necesita, por ejemplo, construir *prompts* adecuados para que la inteligencia artificial devuelva información útil. No obstante, incluso frente a una buena respuesta, sigue siendo necesaria una formación previa que otorgue criterio, la capacidad de evaluar si lo que se recibe es pertinente, confiable y significativo.

En este marco, como plantea Buchbinder en *Historia de las universidades*, es urgente repensar el papel de la

educación y de la universidad como espacios donde no se enseñen solo contenidos, sino herramientas críticas para navegar un mundo saturado de respuestas automáticas.

Hoy, en un mundo saturado de información y herramientas como la inteligencia artificial, esa lógica se invierte, ya que no falta contenido, sino que sobran respuestas, pero escasean las preguntas pertinentes. Saber formular una pregunta clara, precisa, significativa, es más que nunca una forma de criterio. Tal vez el intelectual no haya desaparecido, sino que simplemente mutó, ya no es el que acumula saber, sino el que enseña a buscar con lucidez.

Cuando comparamos la *quaestio* medieval con el *prompt*, no quiere decir que la enseñanza hoy deba reducirse a usar la IA como único recurso, ni que los docentes solo sean facilitadores sin contenido. Al contrario, el rol del docente cobra más sentido que nunca si entendemos que el problema ya no consiste en acceder a la información, sino en aprender a discernirla, jerarquizarla y construir con sentido.

La idea no es que los docentes no enseñen saberes, sino que hoy tienen además el desafío de enseñar a preguntar bien, de entrenar el criterio, de guiar en la búsqueda, pero también de reconocer qué contenidos son fundamentales y deben ser transmitidos con claridad. En ese sentido, hacer un paralelismo con Sócrates es conveniente, ya que su enseñanza consiste en preguntar y ser crítico sin dar respuestas a las preguntas formuladas.

Esto pone de manifiesto su ironía y su arte de la pregunta, ya que eran una vía para llegar a saberes profundos que Sócrates sí conocía, pero que no imponía, sino que inducía a descubrir.

¿Esto qué significa? Que, como docentes, proponemos un modelo de enseñanza que no se limite a lo puramente computacional ni esté despojado del saber docente. Por el contrario, buscamos repensar el aula –ya sea virtual o presencial– como un espacio donde se enseña a pensar, más allá de las respuestas automáticas que cualquier sistema pueda ofrecer.

La inteligencia artificial como herramienta para docentes y estudiantes

Los tiempos actuales con las nuevas tecnologías, plantean nuevas necesidades. Cada avance tecnológico a lo largo de la historia de la humanidad ha representado un reto, un desafío. Toda vez que hay un *status quo*, hay una resistencia al cambio. Esa resistencia puede estar fundamentada de múltiples formas y se ponen de manifiesto a través del miedo, el recelo, la llamada «zona de confort» o «para qué cambiarlo si funciona».

A lo largo de la historia, cada avance tecnológico –el descubrimiento del fuego, la polea, la aparición de la imprenta, las fábricas industriales, la llegada del hombre a la Luna– generaron dudas y resistencias iniciales; luego, se naturalizó. La inteligencia artificial debería leerse con esa misma lógica disruptiva y de adopción progresiva.

Aquí resulta oportuno hacer referencia a Kuhn (2019), quien plantea la noción de «revolución científica» como aquel momento en el que los paradigmas previos no llegan a responder adecuadamente a las preguntas nuevas. Internet rompió un viejo paradigma de la comunicación, las nuevas tecnologías revolucionan todos los días, y los sistemas de inteligencia artificial producen esa revolución científica. Y nosotros somos parte, activa o pasiva, de esa revolución. Cada vez que ingresamos a un motor de búsqueda a verificar o a investigar cualquier cosa, estamos siendo partícipes de las invenciones tecnológicas.

Igualmente, retomando el tema de los sistemas de inteligencia artificial, vemos que resulta hoy en día innovador, pero lo que muchos no saben es que es una idea que viene de hace bastante tiempo.

Esto lo vemos desde el matemático Alan Turing, quien ya en 1950 planteó la famosa pregunta «¿Pueden las máquinas pensar?» en su artículo *Computing Machinery and Intelligence*, proponiendo lo que hoy conocemos como el Test de Turing (Turing, 1950).

Hoy en día, las distintas herramientas que existen son realmente una materialización de ideas que vienen gestándose en el mundo durante muchos años. Solo que, en ese momento, no estaba la infraestructura diseñada para eso. En esa época, teníamos computadoras que podían ocupar cientos de metros cuadrados, con menos capacidad de procesar información en comparación con los dispositivos que podemos usar y que tenemos a disposición en nuestras palmas de las manos.

Disponible tal como lo están los sistemas de inteligencia artificial. Con solo descargar cualquier aplicación que haya sido puesta disponible en las distintas tiendas de aplicaciones, podemos tener estos sistemas en nuestros celulares, en nuestras computadoras o tablets.

La inteligencia artificial se ha convertido en una herramienta para los estudiantes, por su capacidad de procesar información, lo cual hace que para los profesores sea un reto enseñar, formar. Ya no solo se trata de pararse en medio de un grupo de estudiantes durante dos horas a impartir lo que se sabe, sino que se trata de formar un criterio, ya que seguramente tendrán en sus dispositivos la información que el profesor brinda.

La cuestión es que cuando un profesor ofrece una bibliografía, una cita, una fuente, el estudiante lo lea y a través de esa mediación pedagógica, logre generar el criterio necesario para evaluar si la información es correcta, pertinente y aplicable a un caso en concreto. Entonces, ¿cuál es la misión del docente?, ¿transmitir información o propiciar que los estudiantes puedan aprehender el conocimiento y, a partir de él, generar criterio?

Demos vuelta al argumento: los docentes tienen que manejar mucha información, preparar sus clases, hacer un plan de clases y buscar la manera de que didáctica y pedagógicamente puedan condensar toda la información, para que pueda acercarla al alumno y este pueda aprehenderla. Por lo tanto, tiene que usar todos los mecanismos que tenga a disposición para lograr ese objetivo. En definitiva, para que el docente pueda preparar una clase, hacer un esquema y usar eficientemente su tiempo en gestión de información puede consultar alguna de las distintas *apps* de IA.

Muchos se cuestionan hoy en día que la inteligencia artificial no deja que las personas aprendan, o mejor dicho, hace que las personas no ejerciten el cerebro, o que desaprendan, esto podría llegar a ser cierto, pero no es absoluto. Porque también hay un reto, y es que, si se usa la inteligencia artificial, se pueda usar el raciocinio para pensar un poco más allá, pensar en el planteamiento de las preguntas correctas y que, ante esas preguntas, las respuestas sean las deseables, y ahí es donde está el rol del docente, porque si cumplió satisfactoriamente con ese rol, puedo haber colaborado en generar un criterio adecuado para la información disponible hoy en día.

Actualmente se plantean críticas en torno a que cualquier asignación puede ser realizada con ayuda de la IA y que, en consecuencia, los estudiantes podrían resolver sus trabajos sin esfuerzo propio, sorteando así los filtros del aprendizaje. No obstante, suele pasarse por alto que la propia IA ofrece herramientas y mecanismos capaces

de detectar cuándo una tarea ha sido producida con su asistencia. Este ejemplo ilustra, de manera concreta, la complejidad del debate.

Pero también es responsabilidad de los docentes y de las decisiones didácticas que se tomen, encontrar mejores formas de evaluar y de transmitir la información, de consolidar y actualizar la bibliografía y la IA es una muy buena herramienta para hacerlo.

Conclusión

Desde los copistas medievales hasta los motores de búsqueda actuales, la historia del conocimiento ha sido también la historia de su acceso y de su legitimación. En la Edad Media, el saber estaba restringido a unos pocos, mediado por la Iglesia y la tradición y, en algunos casos, el miedo. Hoy, vivimos un tiempo donde el acceso es casi ilimitado, pero el verdadero desafío está en el discernimiento, el criterio, la capacidad de leer el mundo con profundidad.

No se trata de quien acumula saber, sino quien enseña a preguntar bien, quien cultiva la duda fértil, quien forma para la autonomía y el criterio.

En este sentido, el docente –heredero de los monjes, de los goliardos, de los maestros escolásticos– tiene la responsabilidad de reconfigurar su rol. Ya no exclusivamente como transmisor de contenidos, sino como facilitador de criterio, como formador de mentes críticas en un mundo saturado de estímulos y respuestas instantáneas. Porque en el fondo, más que tener todas las respuestas, importa saber qué preguntar.

Por este motivo, la IA se debe usar como un complemento, no como un sustituto del razonamiento. Manteniendo un enfoque responsable y ético en su implementación. Y, por lo tanto, mantenernos en el rol irremplazable de la interpretación y criterio humano, garantizando un uso equilibrado y criterioso de los sistemas de inteligencia artificial.

Referencias bibliográficas

- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades*. Sudamericana.
- Chacón Gómez, N. y Castagnino, D.T. (2025). El uso de inteligencia artificial en la investigación jurídica: beneficios, desafíos y consideraciones éticas. *Informática y Derecho. Revista Iberoamericana de Derecho Informático* (2.ª época), N.º 16, pp. 85-101. Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad de la Empresa. <https://revistas.fcu.edu.uy/index.php/informaticayderecho/article/view/5662>
- Future of Life Institute (2023). *Carta abierta para pausar el desarrollo de inteligencia artificial*. Future of Life Institute. <https://protecciondata.es/carta-abierta-para-pausar-desarrollo-inteligencia-artificial>
- Kuhn, T.S. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1985). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Real Academia Española (s.f.). *Criterio*. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. RAE. <https://dle.rae.es/criterio>
- Turing, A.M. (1950). *Computing machinery and intelligence*. *Mind*, Vol. 59, N.º 236, pp. 433-460. Oxford University Press. <https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238>

ACCESO A LA JUSTICIA DEL CONSUMIDOR EN EL PROCESO DE PEQUEÑAS CAUSAS EN EL URUGUAY AL AMPARO DE LAS DIRECTRICES DE LAS NACIONES UNIDAS



Mariella Bernasconi

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales, Abogada, egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Profesora Agregada (Grado 4 Efectivo) de Técnica Forense, Unidad Curricular Opcional Teórico Práctica Relaciones de Consumo, Directora del Instituto de Técnica Forense, Diplomada en Derecho del Consumidor UNSAL Argentina. Diplomada en Inteligencia Artificial ESENCA Universidad de Salamanca, España. Integrante de la Red Academia del Mercosur. Expositora, panelista y ponente en las Jornadas de ITF y de Pedagogía Universitaria (Chile), las Jornadas de Enseñanza del Derecho (UBA), el Congreso de Práctica Profesional (UBA) y las Jornadas UFRS en Porto Alegre y UNAM (México). Participante en investigaciones en Facultad de Derecho de la Universidad de la República, la Universidad La Salle (Porto Alegre) y la Universidad de Curitiba Brasil.

dra.mbernasconi@gmail.com.

RESUMEN

Este artículo aborda la protección del consumidor en Uruguay a partir de las directrices de la ONU y su recepción en la ley 17.250 de Relaciones de Consumo, promulgada en 2000 y la ley 18.507. Sostiene que la normativa vigente resulta desactualizada frente a la digitalización y la inteligencia artificial, al generar situaciones de hipervulnerabilidad. Asimismo, se critica el procedimiento de pequeñas causas, señalando que la no obligatoriedad del patrocinio letrado produce desigualdad procesal y limita el acceso efectivo a la justicia. Se concluye en la necesidad de una reforma normativa que garantice mayor protección y equilibrio en las relaciones de consumo.

Palabras clave: acceso a la justicia, igualdad del consumidor.

ABSTRACT

This article addresses consumer protection in Uruguay based on UN guidelines and their incorporation into Laws 17.250 and 18.507. It argues that current regulations are outdated in the face of digitalization and artificial intelligence, creating situations of hyper-vulnerability. Furthermore, it criticizes the small claims procedure, pointing out that the lack of mandatory legal representation leads to procedural inequality and limits effective access to justice. It concludes that regulatory reform is needed to guarantee greater protection and balance in consumer relations.

Keywords: access to justice, equality consumer process.

Introducción

El 26 de junio de 2009 se promulgó la Ley 18.507 que refiere al Procedimiento de Pequeñas Causas en materia de Derecho del Consumidor. El espíritu de esta ley fue facilitar el acceso a la justicia de los consumidores, estableciendo en su artículo 3 la no obligatoriedad de patrocinio letrado, para bajar costos según los defensores de esta norma. En la práctica no ha sido así, pues el monto máximo para reclamar es de 100UR (unidades reajustables), no hay conciliación previa, los juzgados competentes solo son los de Paz, las audiencias ante la UDECO (unidad de defensa del consumidor) no vinculan en el proceso y el reclamante (consumidor) está en desigualdad respecto del proveedor si no comparece con abogada/o. Por lo tanto, se le dificulta el desarrollo de la audiencia única a las/os magistradas/os porque al no estar asistido el consumidor por abogada/o, les resulta imposible decidir de acuerdo con la función inherente a su investidura.

Por su parte, si bien los artículos de la ley 17.250 de Relaciones de Consumo han sido modificados, no está actualizada para el cambio de paradigma con el ingreso de la IA a las relaciones de consumo, la hipervulnerabilidad generada por los negocios celebrados en entornos digitales.

Por todo lo anterior, analizaré con enfoque práctico la desigualdad en el proceso del consumidor sin asistencia letrada, las consecuencias y la falta de lógica en esta normativa ya que si el consumidor resulta ganancioso en este proceso debe contratar los servicios de abogada/o para ejecutar la sentencia. En tal sentido, se observa la falta de actualización de la normativa, por lo que se deben modificar normas y establecer nuevas para proteger el derecho del consumidor con mayor certeza, igualdad y garantía ante el reclamo.

Influencia de las Directrices de la ONU en la legislación uruguaya

Las Directrices de la ONU para la Protección del Consumidor sentaron las bases para que los Estados adoptaran medidas destinadas a equilibrar las relaciones de consumo, garantizar la transparencia, promover la educación del consumidor y asegurar el acceso efectivo a mecanismos de resolución de conflictos.

Uruguay tomó nota de estos lineamientos al promulgar la ley 7.250 en 2000, que marcó un punto de inflexión en la protección del consumidor, pues reconoce derechos fundamentales como la información veraz, la seguridad en el consumo, la reparación del daño, y el acceso a la justicia. Sin embargo, a pesar de su valor fundacional, el texto legal no ha sido sustancialmente actualizado para

responder a los cambios radicales introducidos por las tecnologías digitales ni al nuevo escenario planteado por la inteligencia artificial en las relaciones de consumo.

Según Zygmunt Bauman (2007), la sociedad de productores se convirtió en sociedad de consumidores, los individuos tanto consumidores como proveedores viven en la sociedad de mercado siendo ambos confundidos en sus roles dentro del comercio o de la sociedad de consumo o mercado. Su análisis resulta desafiante porque nos enfrentamos a una sociedad de consumo masificada, donde consumir sin medida se ha constituido en una regla que daña directamente el derecho del consumidor. El marketing digital ahora exacerbado con herramientas de inteligencia artificial lesiona gravemente los derechos de los consumidores con artilugios fraudulentos.

Esto nos lleva, sin lugar a dudas, a reflexionar sobre el derecho de consumo, su importancia dentro de las normativas de los países y su protección garantizando todas las relaciones de consumo celebradas en nuestra sociedad.

Durante la pandemia aumentó exponencialmente el consumo a través de plataformas digitales, luego con el avance de la digitalización y el uso masivo de plataformas electrónicas para la contratación de bienes y servicios, el consumidor ha pasado a ser no solo vulnerable, sino *hipervulnerable*. Esta nueva categoría describe una situación en la que las asimetrías informacionales, tecnológicas y contractuales se amplifican en el entorno digital.

En particular, el uso de algoritmos, inteligencia artificial, publicidad personalizada y técnicas de *dark patterns* (patrones oscuros) genera una relación de dominación informativa del proveedor sobre el consumidor.

El marco legal uruguayo actual no regula adecuadamente estas prácticas ni establece estándares de transparencia algorítmica, lo que deja a los consumidores en una situación de desprotección frente a decisiones automatizadas y contratos de adhesión generados sin intervención humana directa.

Análisis crítico de la Ley 18.507. Procedimiento de pequeñas causas

La ley 18.507 se propuso facilitar el acceso a la justicia en casos de bajo monto mediante un procedimiento simplificado, breve y sin obligatoriedad de patrocinio letrado. No obstante, en la práctica, este procedimiento ha demostrado ser ineficaz para los fines que se proponía cumplir por los siguientes motivos:

- La no obligatoriedad de patrocinio letrado: aunque suprimida con el argumento de reducir costos, esta disposición ha colocado al consumidor en una *posición de inferioridad estructural* frente a proveedores que habitualmente sí concurren con representación legal. La falta de conocimientos técnicos, sumada al desconocimiento del procedimiento judicial, deja al consumidor en desventaja para argumentar, probar y defender sus derechos de forma eficaz. La supresión del patrocinio letrado, lejos de democratizar el proceso, ha incrementado la desigualdad estructural entre las partes. El consumidor en muchos casos no logra probar su reclamo no solo por desconocimiento de las etapas procesales, sino porque no existen garantías que iguallen al consumidor y proveedor, como actor y demandado, respectivamente en el proceso. Esto lejos está del espíritu del legislador cuando promulgó esta ley.

- Monto máximo y competencia limitada: el tope de 100 UR (aproximadamente 2,50 dólares estadounidenses, un monto exiguo considerando los precios actuales de muchos bienes y servicios) limita severamente el acceso a este procedimiento. Además, al ser competencia exclusiva de los Juzgados de Paz, las posibilidades de revisión o apelación se reducen, y la carga jurisdiccional sobre estos juzgados impide una atención especializada.

- Audiencias ante la UDECO: un paso vacío. Las audiencias administrativas ante UDECO no tienen valor vinculante ni efecto suspensivo, lo que convierte esa instancia en meramente informativa o simbólica. Si bien tiene facultad de imponer multas a los proveedores incumplidores cumpliendo su función, a nivel judicial se puede ofrecer como prueba que se intentó una conciliación en dicha unidad, pero no obliga o vincula al incumplidor. Esta desconexión entre la etapa administrativa y la judicial representa una oportunidad perdida de conciliación efectiva y resolución temprana del conflicto.

Si bien cada vez aumenta más el reclamo dentro de las pequeñas causas, porque los consumidores se endeudan con pequeñas financieras que otorgan préstamos al consumo, aunque el consumidor esté ya ingresado al *clearing* de informes, esas sumas que prestan no las pueden solventar. Por

ello, se siguen endeudando al aceptar ofertas de préstamos por avisos de WhatsApp, publicidad engañosa que ofrece beneficios para solicitar sumas de dinero que no existen en los hechos. Luego, al momento de solucionar los reclamos de los estudios que adquieren las deudas de las entidades financieras de plaza (bancos, etc.), las sumas son astronómicas, imposibles de abonar, además, estos utilizan mecanismo para obligar el pago mediante llamadas a los consumidores endeudados todos los días de la semana, o enviando una nota como si fuera un cedulón judicial, que denominan intimación previa, y no se ajusta al derecho de nuestro país.

- Desigualdad procesal estructural: el sistema actual genera barreras de acceso a la justicia, reproduce desigualdades y puede desincentivar la búsqueda de reparación por parte de los consumidores. La paradoja de tener que contratar un abogado para ejecutar una sentencia ganada sin patrocinio agrava esta situación.

La ley de pequeñas causas no contempló que luego de realizado todo el trámite sin patrocinio letrado, si en el proceso tramitado por el consumidor se dicta sentencia favorable haciendo lugar a su reclamo, debe recurrir a un abogado para ejecutar la sentencia, entonces, tendrá que abonar los gastos correspondientes incluido los honorarios que esta ley trató de evitar.

Si el proveedor no cumple con la sentencia, se intima su cumplimiento y en caso de no cumplir dicha intimación, debe iniciarse la ejecución de la sentencia solicitando las medidas cautelares correspondientes, embargo general de derechos y créditos o embargo específico sobre bienes que se conozcan de la empresa o proveedor incumplidor, pudiendo llegar al secuestro de dichos bienes para ejecutar en remate, según el Código General del Proceso de Uruguay. Todo este proceso necesita de un abogado que patrocine al consumidor.

Esta desigualdad resultante no solo genera inseguridad jurídica, sino que también mina la confianza en las instituciones y en la eficacia del sistema de protección del consumidor.

Por consiguiente, la desigualdad procesal genera inseguridad *jurídica*, retrasa el acceso a la reparación del daño y, muchas veces, desalienta al consumidor a continuar con el reclamo. A esto se suma una paradoja normativa: si el consumidor logra una sentencia favorable, debe contratar a un/a abogado/a para ejecutar la sentencia, por lo que incurre en costos que la ley pretendía evitar desde un principio.

Esto crea una falsa economía procesal, en la que el ahorro inicial por la no exigencia de patrocinio se ve anulado por la complejidad que implica ejecutar una sentencia firme, sobre todo si el proveedor no cumple voluntariamente.

Propuestas de reforma normativa

La evolución del derecho del consumidor en Uruguay ha estado influenciada por marcos internacionales como las Directrices de las Naciones Unidas para la Protección del Consumidor, pero el contexto actual demanda una actualización urgente de la normativa nacional.

La ley 17.250, aunque pionera en reconocer derechos fundamentales del consumidor, al marcar un avance inicial en la protección del consumidor en Uruguay, ha quedado desfasada frente a los nuevos riesgos y desafíos que plantea la economía digital y la inteligencia artificial.

Teniendo presente que el derecho del consumidor es un derecho humano, no está consagrado expresamente en nuestra Constitución Nacional como tal, sino que se ampara en el artículo 7 de la carta magna que consagra los derechos fundamentales de los ciudadanos uruguayos. Sumado a ello, Uruguay debe dejar de lado la fragmentación normativa que los juristas referentes de la doctrina y jurisprudencia nacional reclaman en todas las ramas del derecho y pasar a compilar las modificaciones, derogaciones, que se promulgan o promulguen en diversas leyes para efectivizar la defensa del consumidor en el foro. De esa manera, se podría contribuir a la formación de un marco normativo completo actualizado que, en función del ritmo de los avances de la sociedad contemporánea del consumo, incorpore modificaciones al marco normativo y no en una ley separada.

En efecto, la fragmentación normativa que existe en nuestro ordenamiento jurídico nacional respecto del derecho de consumo, promulgadas en leyes o en la ley de presupuesto, no solo dificultan la protección del consumidor, sino que no ampara ni garantiza el derecho del consumidor. Desde la academia se reclama una cohesión normativa en el ámbito del derecho del consumidor. Ciertamente en las restantes ramas del derecho sucede lo mismo, pero respecto del tema que nos preocupa y ocupa la protección del consumidor lesiona su derecho desde todas las aristas.

La paradoja normativa de tener que recurrir a un abogado para ejecutar una sentencia favorable como se viene relacionando, tras un procedimiento diseñado para evitar ese mismo costo, refleja una falta de coherencia legislativa y operativa que debe ser corregida. Frente a este panorama, es imprescindible impulsar reformas estructurales.

Nuestra propuesta para modificar el marco normativo del derecho del consumidor en Uruguay surge de la constatación en la consulta que atendemos en la unidad curricular optativa teórica práctica relaciones de consumo, dictada en los dos semestres de las carreras de abogacía y notariado de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, que se imponen modificaciones.

Teniendo presente investigaciones realizadas sobre la aplicación de la ley 18.507 y la hipervulnerabilidad de los consumidores en plataformas digitales, podemos manifestar que si bien existen normas modificativas a algunos preceptos de la ley 17.250, no están compiladas, sino que surgen aprobadas en proyectos de ley que se promulgan en leyes o el presupuesto nacional, por lo que la fragmentación normativa afecta el derecho del consumidor.

Por tanto, a continuación, se sugieren estas modificaciones, aunque dentro del espectro del derecho de consumo hay más actualizaciones que deben realizarse:

1. Actualizar la ley 17.250 para incorporar derechos digitales del consumidor, regular prácticas algorítmicas y establecer deberes de transparencia en entornos digitales.

2. Revisar la ley 18.507, eliminando o limitando la no obligatoriedad del patrocinio letrado, a fin de incorporar instancias de conciliación obligatoria con valor vinculante y aumentar el monto máximo de reclamo. En el marco de un programa de actualización normativa del Parlamento de Uruguay en 2020, se convocó a todas las facultades a proponer proyectos de ley. Como integrante del Instituto de Técnica Forense y docente encargada titular de la asignatura «Relaciones de consumo» de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, participé en dicho encuentro presentando el proyecto de ley modificando el art. 3 que no obliga el patrocinio letrado, hasta la fecha no he tenido noticia si fue considerado, porque no me citaron de la Comisión de Legislación y Códigos a realizar comentarios o sugerencias.

3. Crear una jurisdicción especializada en consumo. En la actualidad los juzgados competentes en Montevideo son los de Paz departamentales de la capital y en el interior los de Paz departamentales en asuntos cuyo reclamo se encuadra en la Ley de pequeñas causas 18.507, por lo que, deberían existir juzgados especializados en derecho del consumo, integrado por magistrados especializados en las normas de defensa del consumidor.

4. Crear una jurisdicción especializada en consumo digital, con jueces capacitados y herramientas adecuadas para tratar las nuevas formas de contratación y reclamación en línea, así como implementar mecanismos

de defensa colectiva, para permitir que organizaciones de consumidores representen a múltiples afectados por prácticas abusivas o problemas comunes.

Se sugiere que estas reformas incluyan la actualización de la ley 17.250 para contemplar derechos digitales y la transparencia algorítmica, la revisión integral del procedimiento de pequeñas causas para equilibrar las cargas procesales, reforzar este proceso con mayor protección técnica y legal al consumidor, la creación de una jurisdicción especializada en consumo digital y la implementación de mecanismos efectivos de defensa colectiva para mejorar la eficacia de la defensa de los derechos.

Conclusiones

El derecho del consumo sigue adaptándose a la sociedad consumista actual y, por tanto, siempre está en constante actualización. El desafío para Uruguay es iniciar las modificaciones que protejan al consumidor adaptándolas a los cambios actuales (comercio electrónico, contratos digitales, compras por internet, cookies, patrones oscuros, etc.), así como seguir facilitando el acceso a la justicia en las pequeñas causas, para garantizar la igualdad en el proceso del consumidor que tramita el reclamo al amparo de esta normativa, durante todo el trámite judicial.

Asimismo, impera la necesidad de generar políticas de Estado dirigidas hacia la protección del consumidor, pues es imposible proteger en nuestro país al consumidor cuando falta difusión, actualización del marco normativo desde todas las perspectivas jurídicas: modificación de la ley 17.250, incluidos los contratos digitales, protección del consumidor en las plataformas digitales.

Por otro lado, también cabe regular la actuación de los estudios que compran las deudas de los bancos y financieras; respecto a las modalidades para su cobro, ya que acosan al deudor y provocan inseguridad a quien tiene una deuda y quiere abonarla; no entregan liquidaciones, no informan su domicilio físico para que el consumidor deudor concurra a consultar sobre la deuda y las sumas son imposibles de pagar.

Asimismo, impera reconocer la hipervulnerabilidad como categoría jurídica, puesto que la irrupción de la inteligencia artificial intensifica estos desafíos, al ampliar la capacidad de influencia sobre el comportamiento humano. Esto exige no solo regulación, sino también una reflexión ética sobre el uso de la tecnología.

Finalmente, la protección del consumidor en plataformas digitales debe integrarse en un marco más amplio de políticas de Estado, orientadas a: reducir la brecha digital, garantizar la inclusión, promover un uso responsable de la tecnología. El desafío no es menor: se trata de asegurar que el desarrollo tecnológico no profundice desigualdades, sino que contribuya a una sociedad más justa, transparente y equitativa.

En definitiva, se impone en nuestro país una actualización del derecho del consumidor de forma inmediata, el legislador debe tener presente que el ciudadano contrata desconociendo sus derechos como consumidor, es por ello que se debe legislar un marco que cohesione la normativa actual y sume nueva normativa contemplando los cambios en el comercio nacional e internacional. Solo a través de una transformación normativa profunda y una respuesta institucional coordinada podrá garantizarse una protección real, eficaz y adaptada a las nuevas formas de consumo en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernasconi, M. (2025). *Derecho del consumidor: Análisis doctrinario y jurisprudencial desde la perspectiva de la práctica forense*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Bugallo Montano, B. (2025). *La IA y el Derecho*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Caffera, G., y Bergader, J. (2013). *Consumo y necesidad*. Libros y Ediciones.
- Lima Marques, C. (2024). *Curso de Derecho del Consumidor completo* (10.ª ed.). Editorial D' Plácido.
- Lorenzetti, R., y Schotz, G. (2003). *Defensa del consumidor*. Ábaco.
- Mariño López, A. (2000). En torno al concepto de consumidor: Estudio del ámbito de aplicación subjetivo de la ley de relaciones de consumo. *Anuario de Derecho Civil Uruguayo*, 31, 741-752.
- Ordoqui Castilla, G. (2000). *Derecho del consumo: Ley 17.250 y Decreto Reglamentario 244/00*. Libros y Ediciones.
- Sadin, E. (2018). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*. Caja Negra.
- Sadin, E. (12 de abril de 2024). *Inteligencia artificial generativa: un crimen contra la condición humana* [Conferencia]. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Stiglitz, G., y Stiglitz, R. S. (1992). *Derechos y defensa de los consumidores*. Editorial La Roca.
- Stiglitz, G. (1992). *Derecho del consumidor*. Juris.
- Szafir, D. (2025). *Consumidores: Análisis exegético de la ley 17.250* (5.ª ed.). Fundación de Cultura Universitaria.

OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS SOBRE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA DENOMINADA EXÉGESIS ABREVIADA



Laura Bierzychudek

Abogada (UBA, 2002, Título de honor), magíster en Sistema Jurídico Romanístico, Unificación del Derecho y Derecho de la Integración (Universidad Tor Vergata, Roma, 2008) y ayudante de segunda en Derecho Romano, Facultad de Derecho (UBA) (cátedra Mirta Álvarez). Además, es investigadora externa en la Universidad de Flores dentro del proyecto «Una mirada a las reglas y principios del Código Civil y Comercial de la Nación», primera y segunda parte.

lbierzychudek@derecho.uba.ar

RESUMEN

Compartimos la observación realizada durante una evaluación formativa vinculada a la materia de Derecho Romano, consistente en una exégesis abreviada de un instituto o principio del derecho romano y su comparación con el derecho vigente en Argentina. Se trató de un trabajo práctico transversal durante la cursada, en el cual diversos grupos de estudiantes analizaron breves de textos justinianos y los compararon con institutos modernos. A partir de versiones parciales y su retroalimentación docente, los trabajos fueron reelaborados hasta conformar la versión final, y los estudiantes expusieron oralmente sus conclusiones ante la comisión. La experiencia mostró un aprendizaje espiralado: entregas sucesivas, retroalimentación docente, ajustes basados en la devolución y exposición colectiva de conclusiones, articulados con el avance curricular. Si bien la exégesis facilitó la profundización y ordenamiento del análisis, y contribuyó a que la mayoría alcanzara el nivel de aprobación pese a deficiencias iniciales, su implementación evidenció la inercia pedagógica de los estudiantes y limitaciones externas que restringen la dedicación horaria a la materia.

Palabras clave: evaluación formativa, aprendizaje espiralado, fuentes, derecho romano, trabajo en grupo.

ABSTRACT

We present the findings from a formative assessment conducted in the Roman Law course, consisting of a brief exegesis of a Roman legal institute or principle and its comparison with current Argentine law. This was a cross-sectional assignment carried out during the term, in which student groups analyzed excerpts of Justinian texts and contrasted them with modern legal figures. Based on preliminary drafts and faculty feedback, the assignments were refined into a final version, followed by an oral presentation of conclusions before the class section. The experience demonstrated a spiral learning process: successive submissions, teacher feedback, adjustments based on that input, and a collective presentation of findings, all synchronized with the curriculum's progress. While the exegesis facilitated a deeper and more structured analysis –enabling most students to reach passing standards despite initial shortcomings– its implementation also revealed student pedagogical inertia and external constraints on the time dedicated to the subject.

Keywords: formative assessment, spiral learning (spiraled learning), legal sources, roman law, group work.

Introducción

El trabajo de evaluación tuvo por objetivos principales que los alumnos pudieran: (i) identificar las distintas etapas del desarrollo de un instituto, principio o regla; (ii) observar los elementos de continuidad y discontinuidad entre el Derecho Romano y el actual en Argentina; (iii) exponer el trabajo realizado de manera escrita y oral; y (iv) trabajar en grupos, a partir de fuentes jurídicas del Corpus Iuris Civilis.¹

Para ello, se siguió la modalidad de trabajo práctico transversal durante la cursada, en grupos aleatorios, de cuatro o cinco integrantes cada uno. Cada grupo pudo elegir el tema a desarrollar. Se realizaron tres entregas escritas parciales: la primera dedicada al tratamiento de la fuente romana; la segunda, a la descripción del tema en la actualidad; y la tercera, a las conclusiones. Todas las presentaciones parciales fueron objeto de revisión del docente y conformaron el trabajo final. Por último, las conclusiones se presentaron de manera oral frente a la comisión.

Para favorecer el entendimiento de la propuesta, se compartió la consigna del trabajo, el contenido esperado en cada instancia, las pautas de presentación y los criterios de evaluación. Además, se reservaron espacios periódicos durante la cursada para explicar la consigna de cada etapa e intercambiar ideas e inquietudes. Como soporte bibliográfico, se orientó a los alumnos en la lectura de manuales específicos, ponencias, trabajos actuales y fuentes históricas.

Desarrollo

Fundamentos teóricos de la propuesta

La propuesta se ubicó dentro del paradigma de la evaluación formativa (Anijovich y Capelletti, 2015) dado que el trabajo final se realizó a través de presentaciones escritas elaboradas de manera progresiva durante el proceso del aprender, en las cuales los alumnos debieron aplicar lo aprendido en las unidades curriculares de manera específica, con relación a la fuente bajo estudio (por ejemplo, en qué período del Derecho Romano surgió, qué tipo de disposición era, quién era su autor, cuál fue el problema

afrontado y la solución propuesta). El trabajo final contuvo las mejores versiones que los alumnos pudieron realizar de sus parciales, luego de las devoluciones del docente. Por esto, sostenemos que la evaluación se dio en el marco de una estrategia de enseñanza (Litwin, 2016).

Con relación al uso de fuentes jurídicas romanas, extraídas del Corpus Iuris Civilis, se propone enfrentar al alumno a situaciones jurídicas de otro tiempo y espacio, pero de las cuales es posible extraer principios y reglas aplicables actualmente, muchas de las cuales están codificadas. La lectura directa de las fuentes permite al alumno interpelar al autor y generar saberes nuevos. Umberto Eco denominó «cooperación interpretativa» a los movimien-



La exposición oral de las conclusiones favoreció el consenso y el desarrollo de las competencias orales de los estudiantes.



tos que debe realizar el lector para dar sentido a un texto. Vinculado con ello también se ha dicho que la lectura es un proceso cognitivo que involucra una serie de subprocesos que el lector realiza a medida que avanza en el texto, lo que permite generar relaciones y extraer hipótesis (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2016).

Dentro del movimiento Derecho y Literatura, se sostiene que esta expone la condición humana y favorece la posibilidad de una comprensión empática de otras realidades humanas sociales y culturales y que las leyes no son meramente textos, sino también instrumentos interactivos tanto de violencia y exclusión, como de respeto e inclusión (Roggero, 2015).

Con relación a la modalidad grupal, es altamente recomendable que el análisis se pueda realizar a partir del debate en grupo, dado que ello permite valorar distintas perspectivas y trabajar en los consensos. En este tipo de evaluación, el estudiante deviene un sujeto de conocimiento (Anijovich y Capelletti, 2017), con un rol más activo, puesto que será importante el proceso que desarrolla y cómo aplica los criterios propuestos. En efecto, Anijo-

1 Estos objetivos se fundamentan en la importancia de que los alumnos observen y reflexionen sobre diferentes formas de regulación y categorías jurídicas, cuya elección genera consecuencias distintas en los casos en concreto; aprecien que el derecho es dinámico; y comprendan mejor nuestro derecho actual a partir del conocimiento del origen y formación de las instituciones jurídicas en Roma, lo que dio origen al sistema jurídico romano.

vich (2017) menciona como fortalezas: el papel activo y la implicación de los estudiantes; el desarrollo de estrategias de habilidades metacognitivas y de aprendizaje continuo; la experiencia de aprendizaje en sí misma que sirve como ejemplo para el desarrollo de la futura profesión; y el diálogo que promueve entre estudiantes y con el docente.

Se definieron distintos espacios de intercambio con los docentes y se realizaron diversas devoluciones de las entregas parciales. El propósito fue estimular a los alumnos para lograr sus mejores producciones (Litwin, 2016; Anijovich, 2020) mediante el análisis y la vinculación de temas que suelen quedar fuera de los exámenes tradicionales, en un clima de mayor tranquilidad. Aquí se cumple la función de la evaluación como devoluciones –orientaciones, en palabras de Anijovich y Cappelletti (2017)–. Además, se intentó «(...) generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad (...)» (Litwin, 2016, p. 178).

En cuanto a la forma de evaluar propiamente dicha, solamente el trabajo final y la exposición llevaron una nota numérica (Anijovich, 2020). Además, la exposición oral de conclusiones fue también una instancia de evaluación entre pares (Anijovich y Cappelletti, 2017). Como una buena práctica de transparencia, previsibilidad y coherencia, se compartió de manera pública y anticipada la rúbrica (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Registro general de lo sucedido

Según lo planeado, la presentación de la consigna se realizó en la primera clase de la cursada y se fijaron las fechas de entregas parciales y la exposición de las conclusiones orales. Todos los grupos cumplieron formalmente con estos hitos.

También en la primera clase se asignaron los grupos aleatorios y se invitó a elegir el tema a desarrollar. No obstante, la elección del tema demoró más tiempo de lo esperado. Se observó dificultad para definir el instituto, principio o regla sobre el cual trabajar. En la mayoría de los casos, se propusieron temas muy amplios (por ejemplo, el matrimonio), que, por el tiempo asignado al trabajo, no eran abordables. Finalmente, se eligieron temas acotados (por ejemplo: «Modestino y la definición clásica de matrimonio» y «el consentimiento dentro del matrimonio»).

Ante a cada entrega, se realizaron devoluciones escritas, con comentarios generales al final de cada presentación y comentarios específicos dentro del texto (de fondo y de forma). Todos los grupos debieron volver en cada instancia a revisar, completar y/o corregir distintos aspectos. Fue muy interesante observar cómo ciertos grupos logra-

ron un desarrollo más ordenado mediante el uso de índices, mientras que otros tuvieron dificultad para avanzar ordenadamente en el desarrollo de los temas. También se observó cierta dificultad para comprender las categorías en juego, aunque entendemos que esto pudo deberse a la consulta de artículos de interés general, disponibles en internet, en lugar de emplear manuales de estudio. Por ese motivo, se adicionaron reuniones separadas con dos de los grupos para apuntalar la orientación.

Luego de este ida y vuelta, fue grato observar la superación de cada grupo, que llegó a obtener conclusiones adecuadas a sus trabajos, a pesar de que algunos finalizaron con menos integrantes.

Para la exposición oral de las conclusiones, se reservó un día específico, en el horario de la asignatura, en el que nos encontramos de manera presencial en la facultad. A fin de que todos los grupos pudieran participar, las presentaciones de las conclusiones se limitaron a un máximo de cinco minutos. Asistieron todos, excepto algunos pocos estudiantes que justificaron su ausencia. En este espacio, aparecieron algunas voces no escuchadas previamente que realizaron ricos aportes. Todos participaron, pero no todos escucharon las conclusiones de los grupos que venían después.

En definitiva, se pudo observar un desarrollo progresivo en todos los trabajos y, por ello, los objetivos fueron cumplidos. Sin embargo, lamentablemente, los alumnos no trasladaron a la clase los saberes que construyeron en los grupos de trabajo. En las ocasiones en las que se les formularon preguntas al respecto, no aportaron sus conocimientos específicos ni trajeron inquietudes al aula. La gran diferencia entre los grupos se observó en la cohesión interna, en el desarrollo de las categorías jurídicas al interior de cada tema, la redacción y bibliografía y las conclusiones alcanzadas.

Comparación de lo planificado y lo realmente sucedido

La propuesta de trabajo fue pensada y diseñada en el marco del módulo IV de la Carrera de Formación Docente y revisada, posteriormente, con la profesora a cargo de la comisión, de manera previa a su implementación en el aula. Además, durante la cursada, se fueron revisando y ajustando ciertos aspectos. En esta oportunidad, resaltaremos tres significativos.

En primer lugar, se dedicó más tiempo del planeado a la elección de los temas específicos sobre los cuales trabajar. Hasta avanzadas algunas semanas, muchos de los grupos no lograron definir un instituto, principio o regla.

Ello exigió un intercambio paralelo por correo electrónico para desarrollar las ideas de los alumnos.

En segundo lugar, fue necesario agregar espacios de seguimiento adicionales para orientar a los estudiantes en sus producciones y, en algunos casos, se realizaron reuniones puntuales con ciertos grupos por separado. Además, se realizaron hasta dos y tres devoluciones de la parte inicial del trabajo referida al derecho romano. Es decir, se aumentó la cercanía de los docentes. Ello implicó la decisión de reducir la exposición de temas del currículo para permitir el espacio de intercambio sobre el trabajo.

En tercer lugar, los alumnos no lograron trasladar al aula los saberes desarrollados en el debate de grupos, salvo contadas excepciones. En efecto, cuando se les formularon preguntas durante la clase dedicada al tema de su trabajo, no compartieron ideas, inquietudes ni conceptos.

Análisis de las estrategias puestas en juego: éxitos y prácticas mejorables

La metodología de trabajo estuvo orientada a permitir y favorecer: (i) la valoración de la evolución del fenómeno jurídico; (ii) la adopción del tema bajo estudio como faro durante la cursada; (iii) cierta práctica de investigación, de comunicación escrita y oral y la exposición de ideas principales; (iv) el aprendizaje colectivo; y (v) la revisión progresiva, para volver sobre sus propios trabajos a fin de reescribir aquellos aspectos que merecieran una continuación del análisis, guiado por observaciones personalizadas por parte del docente. Sin embargo, no se logró todo.

Las dificultades que surgieron durante la ejecución las hemos agrupados en tres: (i) identificar y trabajar en conceptos específicos y no de manera general; (ii) buscar información adecuada y sistematizar el trabajo y (iii) compartir abiertamente en el aula ideas e inquietudes generadas a partir del trabajo en grupo.

En las XIV Jornadas sobre Enseñanza del Derecho de 2024, realizadas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, se mencionó en diversas ponencias el tratamiento fragmentado del Derecho en los programas actuales. Asimismo, se expuso como un rasgo de época la lectura fragmentaria y descontextualizada (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2016). Cabe agregar que muchos alumnos, además de estudiar, trabajan.

No obstante, y de acuerdo con lo observado en relación con la propuesta, el intercambio frecuente y progresivo con los docentes permitió avanzar en el desarrollo de las ideas y la reescritura del trabajo, alcanzando niveles esperados. La exposición oral de las conclusiones favore-

ció el consenso y el desarrollo de las competencias orales de los estudiantes, al tiempo que brindó un espacio de escucha entre los distintos grupos.

Además, se cumplió con la entrega de consignas claras, completas y oportunas; la conformación de grupos pequeños; la orientación durante la realización de los trabajos; las devoluciones personalizadas y una valoración numérica de conformidad con la rúbrica publicada. Como se mencionó previamente, ello exigió tiempo concreto de horas de cátedra y fuera de cátedra.

En próximas oportunidades, se evaluará la posibilidad de: (i) seleccionar previamente diversos fragmentos para que los alumnos elijan dentro de ese corpus; (ii) generar una guía de lecturas mínimas, que incluyan un manual académico; y (iii) estructurar la participación de cada grupo dentro del temario de las clases relacionadas, con aviso previo.

Al final de la cursada, se invitó a los alumnos a responder una encuesta de satisfacción. Solamente seis alumnos lo hicieron. En cuanto al trabajo práctico, se rescatan las siguientes tres observaciones:

Siento que el trabajo práctico no está mal, pero hace muy pesada la cursada en cuanto a que en sí la materia tiene mucho contenido y son tres parciales, y muchas veces las fechas de entregas eran cercanas a los parciales dificultando el estudio. Es una consideración personal;
Me parece que cinco instancias de evaluación es demasiado, el trabajo fue muy interesante, pero la defensa oral la dejaría para después de los parciales;
Me sorprendió la vigencia de los romanos y sus conceptos tan actuales.

Conclusiones

La propuesta de realizar una exégesis abreviada como método de evaluación formativa resultó una experiencia valiosa, al evidenciarse el progreso de cada grupo en un entorno de confianza.

Todos los trabajos expusieron de manera sistematizada la evolución del tema planteado a través de una escritura adecuada y, finalmente, los alumnos arribaron a conclusiones consensuadas que fueron compartidas oralmente. De esta manera, se generaron saberes nuevos, específicos y más detallados sobre una temática puntual.

En este caso, aplica el principio de continuidad entre la enseñanza y la evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017), la cual llevaron a cabo tanto el docente como los mismos estudiantes, al volver sobre sus propios trabajos y en la exposición oral de conclusiones.

Finalmente, esta propuesta pone al estudiante como protagonista del hacer a partir del saber. El trabajo sobre un texto con su contexto y su relectura actual favorece la reflexión propia y creativa de los estudiantes, a través

de la observación de una pluralidad de realidades en el marco de un sistema jurídico abierto, que ha demostrado trascender las barreras del espacio y del tiempo para dar respuesta al ser humano.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2017), La evaluación formativa en la enseñanza superior, en *Voces de la educación*, 2 (3), 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Anijovich, R. (2020), video *Evaluación de los aprendizajes*. <https://www.youtube.com/watch?v=UMBwjzNW4Qw>.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2015), video *¿Por qué necesitamos criterios de evaluación?* <https://www.youtube.com/watch?v=LtB5DYNKEtE>.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017), *La evaluación como oportunidad*, Paidós.
- Litwin, E. (2016), *El oficio de enseñar*, Paidós.
- Narvaja de Arnoux E., di Stefano, M. y Pereira, C. (2016), *La lectura y la escritura en la Universidad*, Eudeba.
- Roggero, J. (2015), *Derecho y Literatura*, Eudeba.

LOS JUEGOS DE ROL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO



María Belén Manzueto

Abogada, Lic. en Ciencia Política, Especialista en Docencia Universitaria. Ayudante de segunda en Elementos de Derecho Penal (UBA), cátedra: Dra. Beloff. Profesora Adjunta de Teoría del Estado en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA).

RESUMEN

El presente trabajo aborda los desafíos de la educación jurídica en el siglo XXI, focalizándose en la disociación que muchas veces existe entre la formación teórica y la práctica profesional. El análisis se centra en estudiar las características del aprendizaje basado en competencias como eje transformador para formar ciudadanos críticos, profesionales y capaces de «saber hacer». En este marco, se analizan dos herramientas pedagógicas fundamentales para comenzar a incorporar estos cambios en la formación jurídica: el modelo Naciones Unidas y los simulacros de juicios orales.

Palabras clave: aprendizaje basado en competencias, juegos de rol, modelo Naciones Unidas, simulacros de juicios orales.

ABSTRACT

This paper examines the challenges facing legal education in the 21st century, particularly the persistent gap between theoretical instruction and professional practice. It explores competency-based learning as a transformative framework for developing critical citizens and legal professionals equipped with practical skills. Within this approach, the study analyzes two key pedagogical tools –Model United Nations and mock trial simulations– as effective strategies for integrating experiential learning into legal training.

Keywords: competency-based learning, role-playing, Model United Nations, mock trials.

Los desafíos de la Universidad del siglo XXI

La universidad argentina del siglo XXI enfrenta múltiples desafíos, entre los cuales uno de los más apremiantes es la disociación entre la teoría y la práctica. Souza Santos, Cardinaux y González (2010) sostienen que la educación superior ha privilegiado la teoría sobre la práctica, lo que reduce a los estudiantes a meros «repetidores» de normas jurídicas. Este modelo pedagógico no fomenta las habilidades esenciales que los futuros abogados necesitan para resolver problemas y pensar de manera crítica. Para transformar la universidad en una institución más democrática y socialmente responsable, es crucial ir más allá de la transmisión de conocimientos y centrarse en la formación de competencias.

Según estas autoras, la prioridad en la enseñanza no debe ser transmitir y memorizar conocimientos, sino capacitar a los estudiantes en métodos de interpretación, análisis y argumentación jurídica. La pedagogía tiene que responder a estos desafíos logrando que las asignaturas dejen de estar altamente basadas en clases magistrales y se conviertan en ámbitos de reflexión, diálogo y pensamiento crítico.

El problema radica en que el ejercicio del Derecho no se limita a citar artículos o fallos. Un abogado, ya sea litigante, mediador o asesor, debe ser capaz de analizar problemas complejos, comunicarse de manera efectiva, negociar acuerdos, liderar equipos y, sobre todo, tomar decisiones. La disociación entre la teoría aprendida en las aulas y la realidad de los tribunales o las mesas de negociación genera una profunda frustración en los recién egresados y una deficiencia en el servicio legal que se ofrece a la sociedad. La universidad, como institución socialmente responsable, tiene el desafío de ir más allá del conocimiento para centrarse en la formación integral de sus estudiantes, preparándolos no solo para saber, sino para saber hacer.

Si bien es muy amplio el abanico de retos que tiene la universidad, nos focalizaremos en la necesidad de incorporar la formación en competencias mediante la realización de proyectos (como el modelo Naciones Unidas y los simulacros de juicio que promueven el aprendizaje basado en competencias o ABC).¹

Para hacer frente a los desafíos mencionados, el ABC emerge como una metodología clave que responde a mu-

chos de los retos que se plantean en la sociedad actual, promoviendo una de las funciones básicas de la universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables.

El aprendizaje basado en competencias y en proyectos

Según la definición de Yaniz y Álvarez (2006), la competencia es una capacidad que tienen las personas para cumplir una función, y supone que la persona puede aplicar su conocimiento en la práctica real.

Sergio Tobón, en su trabajo *La formación basada en competencias en la educación superior* (2008), resalta la importancia de estructurar el diseño curricular de las asignaturas en torno al desarrollo de competencias. El autor define esta última como la capacidad de identificar problemas sociales, profesionales y disciplinares –actuales o futuros– y de movilizar recursos para resolverlos.

Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) sitúa a los estudiantes en ambientes reales y contextualizados, y puede servir para construir puentes entre los fenómenos en la clase y las experiencias de la vida real. Las preguntas y respuestas en sus tareas diarias dan valor a una indagación sistemática. Además, promueve los lazos entre diferentes disciplinas o temas de una materia, y se adapta a diferentes tipos de estudiantes y situaciones de aprendizaje.

En cuanto a la educación superior, Yaniz y Álvarez (2006) proponen una congruencia entre el perfil del egresado y las asignaturas de manera de lograr un perfil integrado para posibilitar que los alumnos adquieran cuatro tipos de saberes: técnico (relacionado con los conocimientos del ámbito profesional), metodológico (aplicación de esos contenidos a la práctica real), participativo (predisposición al entendimiento interpersonal y a la cooperación con los demás y un comportamiento orientado al grupo) y personal (vinculado a poder actuar según las propias convicciones, asumir responsabilidades y tomar decisiones).

Para el logro de este objetivo, hay muchas situaciones didácticas que pueden utilizarse, pero en este trabajo nos centraremos en el modelo Naciones Unidas (MNU) y los simulacros de juicios orales.

Pimienta Prieto, en su libro *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* (2012), define las competencias como la puesta en juego de una serie de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en una situación dada y en un determinado contexto. Estas implican el desempeño in-

1 El aprendizaje basado en competencias (ABC) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP) son metodologías convergentes: el primero define el perfil de egreso y las capacidades a alcanzar mientras que el ABP actúa como estrategia operativa para desarrollar dichas competencias mediante la práctica situada.

tegral del sujeto con sus habilidades, destrezas y valores. Este autor sostiene que el enfoque por competencias exige a los docentes ser competentes en el diseño y operacionalización de situaciones didácticas y que, para ello, es importante contar con metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. El MNU y los simulacros de juicios orales pueden situarse dentro de la dinámica grupal juego de rol o simulación.

En palabras de Davini (2008), los ejercicios en grupo son fundamentales para enriquecer el debate y mejorar el clima áulico. Para este autor:

Quienes aprenden no son receptores pasivos ni un simple número dentro de un conjunto de personas. Es el diálogo, los debates, los intercambios horizontales entre los aprendices, los grupos de trabajo activo, los que construyen la posibilidad de aprender y enriquecen los resultados (Davini 2008, p. 23).

Según Pimienta Prieto (2012), la simulación es una estrategia que recrea situaciones de la vida real en la que los alumnos asumen roles, con la finalidad de solucionar un problema o experimentar determinada situación.

El MNU es una simulación de los órganos que conforman las Naciones Unidas y los roles que asumen los alumnos corresponden a los distintos países miembros de este organismo (a cada grupo de estudiantes se le asigna un país). En este caso, se solicita a los participantes que, por un lado, experimenten desde su rol de embajadores cómo funcionan las Naciones Unidas y, por otro, planteen soluciones a las diferentes problemáticas mundiales que se tratan a lo largo del debate.

Por su parte, las simulaciones de juicios orales son representaciones en las que equipos de estudiantes en su rol de abogados se enfrentan a un tribunal ficticio en un caso hipotético, pero relacionado con hechos reales, el cual estudian a fondo a partir de materiales de apoyo que se les proporcionan.

Como sostiene Pimienta Prieto (2012), este tipo de actividades ayuda a que los estudiantes se enfrenten a situaciones que se pueden presentar en un ámbito laboral futuro y aprendan a desarrollar estrategias para tomar de decisiones de forma efectiva.

Este mismo autor afirma que el ejercicio de simulación conlleva una ardua preparación previa y propicia la interacción entre los estudiantes. Según su análisis, esta actividad favorece prácticas innovadoras, posibilita la adquisición de habilidades y capacidades y permite transferirlas a diversas áreas de conocimiento para la solución de problemas.

Pep Vivas et al. (2009) se refieren a los ejercicios de simulación identificándolos como juego de roles, en el que las personas actúan como si fuera un escenario, pero sin que el argumento y las interpretaciones estén escritas previamente. Por ello, las personas intervienen e interactúan adecuando su función al rol que representan los otros. Sostienen los autores que esta técnica sirve para representar una situación grupal y social determinada y para que los participantes inicien una discusión sobre una temática específica. Asimismo, ayuda a desarrollar procesos de socialización y adaptación en las interacciones diarias.

Jorge Steiman (2006), otro autor que aborda la importancia de realizar actividades que vinculen la teoría y la práctica, recomienda llevar a cabo diversos tipos de dinámicas y proyectos para relacionar los contenidos académicos con la práctica profesional.

La educación superior ha privilegiado la teoría sobre la práctica, lo que reduce a los estudiantes a meros «repetidores» de normas jurídicas

A raíz de lo expuesto, podemos considerar el MNU y los simulacros de juicios orales como dinámicas grupales para la formación en competencias fundamentales para los estudiantes universitarios, tal como sugieren los autores analizados.

Simulacros de juicios orales: la práctica de la litigación

Uno de los ejemplos más claros de ABC aplicado al Derecho es el simulacro de juicio oral. Esta práctica pedagógica, que recrea un juicio en un entorno controlado, permite a los estudiantes salir de la pasividad del aula para asumir un rol activo en un caso.

El proceso de un simulacro incluye varias etapas que van desde el análisis del caso –donde se construye la teoría del caso–, pasando por la preparación de alegatos y testigos, hasta la ejecución del «juicio» en el que se asumen los roles de abogados, fiscales y jueces. Allí aplican destrezas de litigación fundamentales para ejercer el derecho en un sistema acusatorio adversarial.

En las distintas etapas, los estudiantes no solo aprenden destrezas de litigio, sino también habilidades blandas, como el trabajo en equipo, la oratoria y la resolución de problemas.

El valor formativo del simulacro trasciende la mera imitación, ya que promueve que el estudiante abandone el conocimiento abstracto de una norma jurídica para aplicarla en un escenario que simula la realidad con todas sus complejidades, como puede ser un testigo que se pone nervioso o se contradice, o cuando la contraparte objeta o cuestiona un procedimiento. En este ejercicio, se supera el marco de la clase magistral para transformar el aula en un posible «escenario real».

Ruth Martín Quintero (2022) sostiene que los simulacros son técnicas que impulsan la formación y el aprendizaje activo, dado que, al asumir los roles de abogados o jueces, los estudiantes aprenden a desenvolverse de manera autónoma, familiarizándose con diversos artículos, sentencias y doctrina, además de aprender a localizarlos e investigarlos. Afirma esta autora que «lo que en un principio puede verse como una dificultad, acaba considerándose una forma clara de ganar autonomía como juristas en ciernes» (p. 52).

Si bien existen proyectos de este tipo en el ámbito de la extensión universitaria, es importante que se conviertan en una herramienta didáctica dentro del aula, a fin de que los alumnos puedan trabajar con casos, discusiones, debates y llegar a juicios simulados o actividades similares como parte de la formación de cada asignatura. A su vez, también es importante trabajar con este tipo de proyectos de manera interdisciplinaria y que en la puesta en común del simulacro participen diversas áreas curriculares.

Los simulacros u otras actividades similares tienen que dejar de verse como una actividad extra o de extensión para convertirse en una dinámica cotidiana dentro de las aulas de la universidad.

Modelo de Naciones Unidas

Como mencionamos anteriormente, el MNU es una simulación de los órganos que conforman las Naciones Unidas. Según Pep Vivas et al. (2009), el juego de roles consta de tres etapas:

(i) La preparación de los roles y el escenario. En el caso del MNU, esta fase requiere entre cuatro y seis meses, ya que los participantes deben investigar exhaustivamente para representar al país asignado. En esta etapa, también se los prepara para la puesta en escena, dado que deben vestir formalmente o con vestimenta representativa del país asignado; asimismo, la ambientación imita la estruc-

tura de las Naciones Unidas (disposición de sillas, cartería de los países, un estrado para las intervenciones, micrófonos y una ubicación central para el moderador o presidente del simulacro).

(ii) La puesta en marcha de los roles. En el MNU tiene una duración de entre dos y tres días, durante los cuales los alumnos participan activamente como delegados de las Naciones Unidas.

(iii) El análisis del proceso. Se evalúan los resultados y, muchas veces, se generan efectos indirectos positivos que enriquecen el proceso didáctico, como el caso de alumnos que superan el miedo a hablar en público gracias a su participación en la actividad.

Pep Vivas et al. (2009) mencionan como elemento destacado del juego de rol la discusión o debate generado sin recurrir a la violencia. En este aspecto, el MNU ayuda a entender la diversidad al ponerse en la piel de embajadores de los diversos países para lo cual es necesario familiarizarse con modos de vida y costumbres diversas.

Otro aspecto destacable es que, dentro del juego, los «actores» o participantes reaccionan de forma inesperada; estas improvisaciones enriquecen la actividad, haciéndola más espontánea y realista. Al mismo tiempo, esta actividad ofrece la posibilidad de experimentar una vivencia o práctica que facilita el aprendizaje. No obstante, estos autores señalan como punto débil que la práctica podría no dar buenos resultados con estudiantes sin experiencia previa. Sin embargo, en el caso del MNU, esta debilidad no se manifiesta, ya que los alumnos con poca o nula experiencia aprenden y se nutren de quienes ya participaron en eventos similares.

Asimismo, otro punto débil es que requiere mucho esfuerzo y trabajo de todos los actores involucrados, tanto de los organizadores, docentes e instituciones como de los mismos participantes. Por ese motivo, para poder institucionalizar esta práctica en las aulas universitarias, es necesario el compromiso de todos ellos.

Actualmente, los juegos de rol tienen el potencial de brindar herramientas a los profesionales; sin embargo, gran parte de estas actividades se desarrollan aún en el ámbito de la educación no formal. Mientras no se incorporen en los planes de estudio y se planifiquen como una práctica de educación formal dentro de la agenda educativa, el impacto formativo de la actividad se verá limitado. Factores como la falta de permisos institucionales o el cómputo de las inasistencias restringen la participación de los estudiantes, dejando el éxito del proyecto supeditado al esfuerzo de organizadores y participantes que, con admirable esmero, logran sostenerlo año a año.

Por ello, reafirmamos la importancia de que este tipo de prácticas se incorpore a los diseños curriculares. Es fundamental entender que resulta altamente positivo para los futuros profesionales trabajar de manera integral e interdisciplinaria, por ejemplo, logrando que un área se ocupe de la preparación previa y otra de la puesta en escena. De esta manera, se consolidará proyecto basado en el compromiso de varios espacios curriculares relacionados. Todo ello, sin perjuicio de que esta actividad también se puede realizar de manera acotada dentro de las aulas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, mencionamos los desafíos que enfrenta la universidad, entre ellos, superar la brecha entre la teoría y la práctica. A fin de lograr este objetivo, es necesario trascender el modelo de clase magistral e implementar actividades que promuevan la participación y el pensamiento crítico. En este sentido, los juegos de rol tienen una gran importancia, dado que fomentan el aprendizaje basado en competencias (ABC), lo cual permite desarrollar competencias clave para el ejercicio del Derecho.

Por este motivo, tanto los simulacros de juicios orales como el modelo Naciones Unidas son actividades de gran valor, ya que permiten analizar el Derecho desde la simulación de un escenario real. En ellos, los estudiantes apren-

den a trabajar en equipo, a investigar, a desempeñarse con autonomía, a hablar en público, a resolver problemas, a comprender la diversidad, entre muchas otras habilidades fundamentales para el futuro ejercicio profesional.

Experiencias formativas de este tipo brindan al egresado un valor agregado y un conocimiento de la habilidad de litigación y del ejercicio profesional mucho más completo y enriquecedor. Esto debido a que este tipo de proyectos son propulsores de debates y formadores de pensamiento crítico y reflexivo.

Tanto las simulaciones de juicio como el modelo Naciones Unidas son herramientas pedagógicas que aportan a los estudiantes competencias fundamentales para complementar el perfil profesional que el siglo XXI demanda. Por ese motivo, deberían pensarse como una actividad recurrente en las diferentes casas de altos estudios. Sin embargo, para que esta transformación sea sostenible, es imperativo que estas prácticas trasciendan el ámbito de la extensión para ser incorporadas y jerarquizadas dentro de los diseños curriculares formales. El desafío de la universidad actual no es solo saber qué hacer, sino garantizar que se ejecute. Es hora de que el juego de rol se reconozca no como una actividad accesorio, sino como un pilar pedagógico fundamental que asegura la calidad y la relevancia social de los futuros abogados.

Referencias bibliográficas

- Boaventura de Sousa Santos (2006), *Conocer desde el sur, para una cultura política emancipatoria*, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de posgrado.
- Cardinaux, N. y González, M. (2010), Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho, en *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP*.
- Centro de Información de las Naciones Unidas (2017), *Modelos ONU*. <http://www.cinu.mx/modelos/>.
- Davini, C. (2008), *Métodos de enseñanza*, Santillana.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales transformativos*, Paidós.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregu, V. (2006), *El ABC de la pedagogía*, Aique.
- Martinón Quintero, R. (2022), Los simulacros de litigio para la enseñanza práctica del Derecho Internacional Público (Capítulo 3), en Gutiérrez Castillo, V. (coord.), *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional*, Universidad de Jaén.
- Organización de las Naciones Unidas (s.f.), Sitio web oficial. <http://www.un.org/es/index.html>.
- Palacios, J. (1979), *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, Laia.
- Pehnos, M. (2014), *Los Modelos Naciones Unidas, Estrategias para romper el muro del no reconocimiento*, Editorial Quilmes, tiempo del sur.
- Pep Vivas, E., Arreondo, J., Torras Virgili, M. (2009), *Dinámicas Grupales*, Universidad Oberta de Catalunya.
- Pimienta Prieto, J. (2012), *Estrategias de enseñanza aprendizaje, docencia universitaria basada en competencias*, Pearson.
- Steiman, J. (2006), *Dame más didáctica en la educación superior*, UNSAM Edita.
- Tobón, S. (2008), *La formación basada en competencias en la educación superior, el enfoque complejo*, Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Yaniz Álvarez de Eluate, C y Villardón Gallego, L. (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Universidad de Deusto.

EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE COMO PRÁCTICA INCLUSIVA DE LA UNIVERSIDAD



Lucila Guerreiro

Abogada (Facultad de Derecho UBA, Diploma de Honor). Magíster en Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales Internacionales (UNTREF). Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho UBA, Diploma de honor). Graduada de la Carrera Docente (Facultad de Derecho, UBA). Ayudante de Primera en Elementos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Cátedra del Dr. Pablo A. Topet (Facultad de Derecho, UBA).

lucilaguerreiro@derecho.uba.ar

RESUMEN

El presente trabajo aborda la necesidad urgente de transformar la universidad argentina hacia un modelo verdaderamente inclusivo, centrado en el respeto por la diversidad y la eliminación de barreras estructurales. A partir de la consolidación del modelo social de la discapacidad, se cuestiona la lógica tradicional que considera la discapacidad como una deficiencia individual, ya que dicho modelo sostiene que la discapacidad surge de entornos educativos que no se adaptan a las distintas formas de aprender participativamente. En este contexto, la presente ponencia propone al «Diseño Universal para el Aprendizaje» (DUA) como una estrategia pedagógica clave que, mediante la planificación con antelación, ofrece múltiples alternativas para lograr un aprendizaje significativo. Así, mediante la aplicación de este diseño, se promueve una universidad democrática, justa y sensible a la diversidad humana, que no solo facilite el acceso, sino también la permanencia y graduación de todos los estudiantes.

Palabras clave: discapacidad, universidad, diseño universal para el aprendizaje.

ABSTRACT

This paper addresses the urgent need to transform Argentine universities into truly inclusive institutions, based on respect for diversity and the removal of structural barriers. Drawing on the consolidation of the social model of disability, it challenges the traditional logic that understands disability as an individual impairment and instead posits that disability arises from educational environments that fail to adapt to different ways of participating in learning. In this context, the paper proposes Universal Design for Learning (UDL) as a key pedagogical strategy that, through anticipatory planning, offers multiple alternatives to achieve meaningful learning. By applying this design, universities become more democratic, fair and responsive to human diversity, facilitating not only access but also the retention and graduation of all students.

Keywords: disability, university, universal design for learning.

Introducción

Históricamente, el sistema universitario argentino ha sido reconocido por su masividad, gratuidad y libre acceso, características que lo hacen excepcionalmente inclusivo en comparación con otras instituciones a nivel global. En efecto, la universidad es, por definición, un espacio de producción, circulación y validación de saberes. Sin embargo, la noción de igualdad efectiva de oportunidades para todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, plantea desafíos que requieren una reflexión pedagógica y una acción coordinada (Lisi et al., 2009).

La inclusión educativa en el ámbito universitario es una obligación legal y ética. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)² y la Ley Nacional de Educación 26.206³ consagran el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles y a todos los habitantes, incluidas las personas con discapacidad.⁴ Esto interpela a las instituciones de educación superior y, en particular, al cuerpo docente (Seda, 2017).

En esta ponencia proponemos reflexionar sobre los principales obstáculos que enfrentan en la universidad los estudiantes con discapacidad o con alguna dificultad de aprendizaje, y proponer la puesta en práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como una herramienta pedagógica esencial que permite anticipar la diversidad y enseñar desde una perspectiva amplia e inclusiva.

Discapacidad y universidad: de la omisión a la agenda urgente

Hablar de discapacidad en la universidad supone interpelar una historia de exclusión estructural. Durante décadas, las personas con discapacidad han sido consideradas ajenas al ámbito académico superior. Esta exclusión no es fruto de una mera omisión, sino de un sistema que ha naturalizado ciertos criterios de normalidad y ha construido sus estructuras desde una lógica selectiva (Lisi et al., 2009).

Para comprender esta problemática es imprescindible abordar la explicación del modelo social de la discapacidad, que surge como respuesta crítica al enfoque médico-rehabilitador tradicional. Mientras que el modelo médico entiende la discapacidad como una deficiencia individual que debe ser corregida, el modelo social redefine el problema como una construcción social basada en la existencia de barreras físicas, comunicacionales, actitudinales y normativas que impiden la plena participación de las personas en la vida en comunidad (Palacios, 2008).

En otras palabras, este modelo postula que la discapacidad no es un atributo personal, sino que se manifiesta socialmente por la existencia de ámbitos en los cuales a las personas con discapacidad no se les permite acceder.

Desde este enfoque, la discapacidad no está en el cuerpo, sino en la interacción entre la diversidad funcional y un entorno que no se adapta a ella.

La inclusión, entonces, no puede entenderse como un gesto voluntarista o excepcional. Es un derecho consagrado en instrumentos jurídicos nacionales e internacionales y una obligación para las instituciones educativas. Implica transformar estructuras y crear condiciones materiales, simbólicas y relacionales para que todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación superior. Como afirma Lisi et al. (2009), una universidad verdaderamente inclusiva no considera la diversidad como un problema a resolver, sino como una riqueza que complejiza y enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el nivel universitario, la demanda de inclusión pasó de ser un reclamo marginal a un imperativo urgente. Las instituciones de educación superior, conscientes de su función social, asumen cada vez más que no basta con admitir alumnos con discapacidad: es necesario transformar las prácticas académicas para garantizar su permanencia y pleno desarrollo (Seda, 2021).

De este modo, ya no se trata de incorporar estudiantes, sino de reconfigurar las estructuras curriculares, pedagógicas y culturales para que toda persona pueda aprender sin toparse barreras que dificulten su trayectoria académica.

Marco normativo

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), con jerarquía constitucional desde 2014, establece en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a la educación en todos los niveles y modalidades. Exige a los Estados parte asegurar un sistema educativo inclusivo, con acceso en igualdad de

2 Ratificada por la Argentina mediante la Ley N° 26.378, posee rango constitucional. Es considerada un emblema o bandera unificadora para un amplio colectivo de personas que sufren discriminación, y opera como un referente y marco de interpretación para diversas medidas de acción positiva.

3 Sancionada el 14 de diciembre de 2006 y vigente desde su publicación en el Boletín Oficial el 27 de diciembre de 2006.

4 El artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad propone la siguiente definición: «Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás».

condiciones, y con apoyos razonables⁵ y efectivos adaptados a cada necesidad.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 reafirma este compromiso al plantear, en su artículo 11, el principio de una educación inclusiva, permanente y de calidad para todos. El artículo 42, en particular, establece que el Estado garantizará el derecho a la educación de las personas con discapacidad mediante políticas específicas, apoyos necesarios y la eliminación de barreras.

Por su parte, la ley 22.431 sobre el régimen de protección integral de personas con discapacidad y la Ley 24.901 sobre prestaciones básicas refuerzan el deber de promover la autonomía, la integración y la participación plena de las personas con discapacidad, lo cual incluye, claramente, la educación superior.

Estas normas imponen obligaciones concretas a las universidades: no basta con admitir a estudiantes con discapacidad, es necesario garantizar su permanencia, egreso y participación activa en condiciones de equidad.

Barreras y exclusiones en la vida universitaria

La urgencia de la educación universitaria inclusiva surge no solo porque es un derecho consagrado, sino también debido a la vulneración actual del derecho a una educación en igualdad de condiciones.

La lógica selectiva, la normalización de trayectorias únicas, la rigidez curricular y la centralidad del mérito individual operan como filtros que expulsan o desalientan la permanencia de estudiantes con discapacidad.

En la universidad, este entorno es especialmente hostil: desde los edificios inaccesibles hasta las plataformas digitales mal diseñadas, y desde las clases magistrales únicas hasta los exámenes estandarizados. Las estadísticas dan cuenta de una baja participación de estudiantes con discapacidad en el nivel superior, y de trayectorias discontinuas y desiguales para quienes logran ingresar. Esto no se trata de falta de capacidad, sino de la falta de condiciones institucionales para el acceso y la permanencia en igualdad de oportunidades (Lisi et al., 2009).

Tal como se expone en los trabajos de Juan Antonio Seda (2021), la universidad argentina ha avanzado en programas institucionales, pero aún persiste una brecha entre los principios normativos y las prácticas reales.

Por ejemplo, muchos planes de estudio están diseñados con secuencias fijas de asignaturas y horas presenciales obligatorias, sin contemplar trayectorias flexibles o rutas alternativas de aprendizaje. Las evaluaciones estandarizadas también reproducen sistemáticamente exclusiones: exámenes tradicionales escritos y cronometrados en una única sesión, y actividades sin variación metodológica penalizan a los estudiantes con dificultades específicas. De igual modo, las actitudes docentes contribuyen al problema cuando no hay capacitación en diversidad: el profesor que desconoce las dificultades de ciertos alumnos puede mostrarse impaciente, escaso de empatía o rígido frente a pedidos de ayuda (Seda, 2021).

En conjunto, estas barreras configuran un entorno adverso que desmotiva a los estudiantes con discapacidad y limita sus posibilidades de éxito durante su trayectoria universitaria.

Derribar estas barreras implica adaptar los entornos digitales garantizando la accesibilidad técnica, lo que supone: incorporar textos alternativos en las imágenes, de modo que las personas con discapacidad visual puedan acceder al contenido mediante lectores de pantalla; elaborar transcripciones de los materiales de audio, que permitan a los estudiantes con dificultades auditivas contar con la información en formato escrito; y añadir subtítulos precisos y sincronizados en los videos, recurso que no solo resulta fundamental para personas hipoacúsicas, sino que también favorece a quienes aprenden en una segunda lengua o desean reforzar la comprensión lectora. También supone incorporar herramientas comunicativas diversas (interpretación simultánea en lengua de señas, apoyos visuales, lenguaje claro). Asimismo, requiere flexibilizar las normas curriculares tradicionales: permitir apoyos en clase, diversificar métodos de evaluación (por ejemplo, combinar trabajos prácticos, exposiciones orales, proyectos y pruebas escritas según las necesidades) y ajustar los tiempos de examen. Al mismo tiempo, se sugiere promover la concientización en toda la comunidad universitaria para desmontar prejuicios y se precisa fomentar la formación continua del claustro docente en atención en diversidad. En conjunto, estas acciones crean un círculo virtuoso: al atender la diversidad en lo curricular y pedagógico, se facilita de inmediato la movilidad académica de los estudiantes con discapacidad.

Las barreras existentes no son naturales ni inevitables. Son el resultado de decisiones institucionales que pueden –y deben– ser modificadas. Superarlas implica construir una pedagogía de la diferencia e inclusiva de la heterogeneidad del aprendizaje estudiantil, que reconozca el valor de cada experiencia y subjetividad, y que se apoye en principios de justicia curricular y accesibilidad educativa (Guerreiro, 2024).

⁵ Son ajustes pedagógicos que se realizan en el nivel universitario para que la persona con discapacidad pueda participar del proceso educativo en igualdad de condiciones

Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)⁶ es un enfoque que surge para transformar la lógica segregadora desde el comienzo mismo del diseño curricular. Su origen se encuentra en el campo de la arquitectura y el diseño industrial, donde se acuñó el concepto de «diseño universal» para crear entornos y productos utilizables por todas las personas sin requerir modificaciones especiales. Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), lo definió como «el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico» (Pastor et al., 2014).

El marco del DUA se sustenta en tres principios fundamentales. El primero propone ofrecer múltiples formas de representación de la información (el «qué» del aprendizaje), entendiendo que la información puede presentarse a través de medios diversos –textos, audio, imágenes, videos– para atender a diferencias sensoriales y cognitivas. El segundo principio plantea ofrecer múltiples formas de acción y expresión (el «cómo» del aprendizaje), permitiendo que el estudiante manifieste lo que sabe mediante diferentes medios –por ejemplo, escritura, habla, proyectos multimedia o mapas–, ya que cada persona tiene sus propias fortalezas comunicativas y organizativas. El tercer principio prescribe ofrecer múltiples formas de implicación o compromiso (el «por qué» del aprendizaje), reconociendo que las motivaciones varían y procurando ofrecer alternativas –trabajo colaborativo o individual, opciones de temas, niveles de apoyo– que permitan mantener el interés de todo tipo de alumnos. Estos principios descansan en la investigación sobre la diversidad cognitiva y neuronal: no existe un único trayecto de aprendizaje adecuado para todos.

En la enseñanza universitaria, la aplicación del DUA implica para el claustro docente planificar clases y evaluaciones que ya contemplen la diversidad del estudiantado. Al diseñar una asignatura, un docente formado en DUA procuraría incluir contenidos en diferentes formatos (textos legibles y digitales, videos subtítulos, gráficos interactivos), actividades grupales e individuales, plazos flexibles y mecanismos de retroalimentación variados. De este modo, los estudiantes con discapacidad

o dificultades pueden acceder al aprendizaje mediante los recursos que mejor se acomodan a su modo de procesar la información (Pastor et al., 2014).

A diferencia de las adaptaciones individuales –provisiones reactivas que se otorgan solo cuando se detecta un caso–, el DUA es inclusivo desde el inicio: su objetivo es anticipar y evitar las barreras, beneficiando no solo a los alumnos con discapacidad sino a todos los demás. En lugar de acumular ajustes excepcionales, el diseño universal busca un currículo escolarizado y flexible que abarque diferentes estilos de aprendizaje, evitando así el estigma de la atención especial aislada.

Propuestas y líneas de acción hacia una universidad inclusiva

Para avanzar hacia una universidad más inclusiva se requiere un conjunto de acciones coordinadas. En primer lugar, es esencial impulsar la formación docente en materia de discapacidad y DUA. La capacitación continua de profesores debe incorporar contenidos sobre los diferentes tipos de discapacidad, el modelo social de la diversidad, y sobre las estrategias del diseño universal del aprendizaje. Al conocer las barreras habituales y las herramientas inclusivas disponibles, los docentes podrán planificar sus cursos con una mirada preventiva, diseñando las clases pensando desde el inicio en la variedad del alumnado. Además, la formación debe fomentar la reflexión crítica sobre prejuicios y expectativas, promoviendo actitudes empáticas y solidarias. De este modo se prepara al personal académico para identificar y eliminar sesgos metodológicos y estructurales en su práctica diaria. (Seda, 2021).

En paralelo, se debe fortalecer la accesibilidad institucional. Esto implica invertir en infraestructura accesible en todos los campus y sedes universitarias (rampas, ascensores, señalización apropiada, mobiliario ergonómico adaptado) así como en recursos tecnológicos de apoyo (software de lectura de pantalla, equipos de comunicación alternativos, bibliotecas con colecciones accesibles, etc.). Las plataformas virtuales de enseñanza también deben diseñarse bajo estándares de accesibilidad digital, asegurando que los estudiantes con discapacidad visual o auditiva puedan navegar los portales académicos y acceder a los materiales con autonomía. (Lisi et al., 2009)

En concreto, cada universidad puede elaborar planes de accesibilidad integrales, promover presupuestos específicos para equipamiento adaptado y establecer oficinas o servicios de apoyo a la diversidad funcional.

Otro pilar fundamental es promover la participación estudiantil activa. Las personas con discapacidad deben

6 La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad establece en su art. 2 que «por 'diseño universal' se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado».

tener voz en los espacios de decisión universitaria. Se sugiere crear consejos o comités estudiantiles inclusivos, integrar representantes de organizaciones de discapacidad en comisiones curriculares, y consultar a los propios alumnos con discapacidad sobre sus experiencias reales. De este modo, las soluciones no se imponen exclusivamente desde la administración, sino que se enriquecen con la perspectiva de quienes viven a diario las barreras. Fomentar la participación estudiantil significa también incluir a estos jóvenes en proyectos de investigación y extensión, en grupos de apoyo mutuo, y en iniciativas estudiantiles generales, de modo que su presencia sea visible y valorada. En definitiva, la participación refuerza la sensibilidad institucional y contribuye a un ambiente donde cada voz aporta al proyecto educativo común.

En otro orden de ideas, consideramos importante revisar las normativas académicas para remover disposiciones excluyentes. Por ejemplo, es conveniente flexibilizar exigencias rígidas de asistencia obligatoria (permitiendo compensaciones de clase), modificar criterios de promoción y acreditación para contemplar circunstancias especiales, y adecuar los formatos de exámenes y trabajos finales según cada caso. Las autoridades universitarias pueden establecer protocolos claros de ajustes razonables en cada carrera, definiendo de antemano los procedimientos para solicitar apoyos (Seda, 2021).

La articulación de estas acciones exige voluntad política y recursos, pero no debe ser vista como responsabilidad exclusiva de una oficina aislada. Se trata de un compromiso colectivo que involucra a rectores, decanos, docentes, estudiantes, personal de apoyo y a la sociedad en su conjunto. Al promover una cultura universitaria que valore la igualdad de oportunidades, cada propuesta se refuerza: la formación docente se integra con la accesibilidad, la voz estudiantil influye la revisión normativa, y la infraestructura inclusiva potencia el diseño universal en el aula. En definitiva, edificar una universidad inclusiva no es un hecho puntual sino un proceso transversal, acompañado por la participación activa de toda la comunidad académica.

Conclusión: hacia una universidad inclusiva y transformadora

La inclusión en la educación superior no puede seguir siendo una aspiración abstracta ni un gesto voluntarista limitado a casos excepcionales. Es, más bien, una exigencia ética, política y pedagógica impostergable. A lo largo de este trabajo, se ha puesto de relieve cómo la

persistencia de un modelo universitario centrado en la homogeneidad y la lógica del mérito individual reproduce mecanismos de exclusión que impactan especialmente en las personas con discapacidad. Esta exclusión no se debe a una supuesta incapacidad individual, sino a la existencia de barreras estructurales, curriculares, comunicacionales y actitudinales que restringen su participación plena en la vida académica. En este sentido, el modelo social de la discapacidad permite comprender que el problema no reside en los cuerpos diversos, sino en las instituciones que no se adaptan a ellos.

Desde esta perspectiva, la transformación universitaria exige mucho más que la eliminación de barreras físicas o la incorporación de recursos tecnológicos puntuales. Requiere un cambio profundo en el modo de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje se presenta como una herramienta clave para anticipar y atender la diversidad del estudiantado desde el inicio mismo del proceso educativo. A través de sus tres principios –múltiples formas de representación, expresión e implicación– el DUA no solo mejora el acceso al conocimiento, sino que contribuye a la calidad educativa para todos. Su aplicación no se limita al beneficio de quienes enfrentan mayores obstáculos, sino que enriquece la experiencia de toda la comunidad universitaria al promover prácticas más flexibles, empáticas y eficaces.

La implementación del DUA y la adopción del paradigma inclusivo no son una opción, sino un deber derivado de compromisos legales –como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las leyes nacionales vigentes– y de la responsabilidad social de las universidades. Sin embargo, para que estos principios no queden confinados al plano normativo o teórico, es imprescindible que se traduzcan en acciones concretas: formación docente en accesibilidad e inclusión, flexibilización curricular, inversión en infraestructura y tecnología accesible, elaboración de protocolos institucionales claros, y participación activa de los propios estudiantes con discapacidad en la construcción de las políticas que los afectan.

La universidad inclusiva, por tanto, no es una institución que «tolera» la diversidad, sino aquella que la valora y la reconoce como una dimensión constitutiva del hecho educativo. Una universidad verdaderamente inclusiva no solo admite la diferencia, sino que la convierte en motor de transformación pedagógica y de producción de conocimiento. En este camino, cada docente, estudiante y autoridad universitaria tiene un rol fundamental. Se trata de pasar de una lógica compensatoria a una lógica

de justicia educativa; de una inclusión tardía a un diseño proactivo y universal.

En definitiva, avanzar hacia una educación superior inclusiva implica construir una universidad más democrática, equitativa y comprometida con los derechos humanos.

Una universidad que, lejos de reproducir desigualdades, contribuya a revertirlas; que forme profesionales capaces de comprender y transformar la realidad social que habitan. Y, sobre todo, una universidad que esté a la altura de la diversidad inherente a la condición humana.

Referencias bibliográficas

- Guerreiro, L. A. (2024). *La cuestión de la libertad de cátedra y los ajustes razonables a las personas con discapacidad*, IJ Editores.
- Lisi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 306-322.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Pastor, A., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): pautas para su introducción en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Seda, J. A. (2017). *Discapacidad y derechos: impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial Jusbares.
- Seda, J. A. (2021). Universidad y discapacidad: análisis de un ajuste razonable. *Revista Pasajes*, (12), 1-10.

DESAFÍOS ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO



Julieta Bonsignore

Abogada (UBA). Diplomada en relaciones del trabajo y sindicalismo (FLACSO). Con actualización en Género y Derecho (UBA). Maestranda en Derecho del Trabajo (UNTREF). Auxiliar docente en las materias Trabajo y Género (CPO) y Elementos del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social (CPC) en la Facultad de Derecho de la UBA. Oficial en la Fiscalía Nacional del Trabajo N.º 5.

julietabonsignore@derecho.uba.ar

RESUMEN

Este ensayo explora los desafíos éticos y pedagógicos en la enseñanza del Derecho que se plantean a partir del uso extendido de la inteligencia artificial. Desde un enfoque crítico, situado e interseccional, se propone una alfabetización en IA que fomente el pensamiento, la creatividad y la reflexión ética en el aula. Se destacan los límites de los modelos de lenguaje, los riesgos de las alucinaciones, la importancia de diseñar consignas potentes y de replantear la evaluación. Se propone el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia central para integrar la IA sin renunciar a la construcción humana del conocimiento jurídico.

Palabras clave: enseñanza del derecho, alfabetización en IA, aprendizaje basado en problemas (ABP), pensamiento crítico y creatividad.

ABSTRACT

This essay explores the ethical and pedagogical challenges in legal education that arise from the widespread use of artificial intelligence. From a critical, situated, and intersectional perspective, it proposes AI literacy that fosters thinking, creativity, and ethical reflection in the classroom. The essay highlights the limitations of language models, the risks of hallucinations, the importance of designing powerful prompts, and the need to rethink assessment. Problem-Based Learning (PBL) is proposed as a central strategy to integrate AI without abandoning the human construction of legal knowledge.

Keywords: legal education, ethical and pedagogical challenges, AI literacy, problem-based learning (PBL), critical thinking and creativity.

Punto de partida

La inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo llegó para quedarse. Cada vez más presente en las prácticas académicas, produce textos en segundos, aparenta razonamiento y pone en jaque tanto las formas clásicas de evaluación como los propios supuestos sobre el saber jurídico. ¿Cómo enseñar Derecho en tiempos de algoritmos? ¿Qué enfoques pedagógicos son necesarios cuando todo parece estar a un clic de distancia?

Desde la antigua Grecia se debate sobre la naturaleza del conocimiento. Pensar implica mucho más que procesar datos, implica conocer, razonar, interpretar, elegir. Actualmente, la IA desafía esa concepción: no recuerda, no elige, no sufre, predice y simula, no sabe que no sabe. Opera bajo una lógica estadística que simula lenguaje sin comprenderlo; que resuelve problemas, sin preguntarse por su sentido.

En este contexto, la enseñanza del Derecho se encuentra ante una encrucijada histórica: resistirse a estas tecnologías por el temor al reemplazo, o incorporarlas críticamente como aliadas en la construcción de un pensamiento jurídico más creativo, más situado y crítico, entendiendo que la IA no reemplaza, sino que complementa y asiste.

La inteligencia artificial generativa produce textos mediante modelos de lenguaje que reconocen patrones estadísticos en grandes volúmenes de datos. Como advierte Ferrarelli (2023), se trata de «mensajes que no son generados desde la intencionalidad comunicativa o la subjetividad propia de las personas» (p. 4). Esta característica es central para entender los límites pedagógicos y éticos de su uso. Lo esencial es comprender cómo funciona la herramienta y cómo podemos potenciar su uso sin caer en la tercerización de nuestro criterio.

Ética pedagógica

El uso de IA en el ámbito académico plantea desafíos éticos que deben ser abordados de manera explícita, especialmente en lo que respecta a la autoría, el plagio y los derechos de cita. En la universidad, la construcción del conocimiento se basa en la argumentación fundada y la correcta citación; por ello, es fundamental utilizar los contenidos generados por IA con responsabilidad y criterio académico.

Esto implica, por un lado, evitar la presentación de textos generados automáticamente como propios, lo cual podría constituir una forma de plagio académico, y por otro, desarrollar criterios para la correcta citación de estos recursos, siguiendo las recomendaciones de estilo que distintas instituciones comienzan a adoptar.

Además, es necesario abrir el debate sobre los derechos de autor y la originalidad en el contexto de producciones asistidas por IA: ¿quién es el autor de un escrito generado completamente por la IA a partir de una indicación compleja? ¿Qué valor tiene la intervención humana en la selección, edición y evaluación de esos contenidos? *Incluir estos interrogantes en el diseño didáctico no solo fortalece la formación ética del estudiantado, sino que también promueve una comprensión crítica del derecho en diálogo con las tecnologías emergentes.*

La investigación efectuada por Shojaee et al. (2025) revela que los modelos de razonamiento a gran escala (LRM) pueden simular cadenas lógicas en tareas de mediana dificultad, pero fallan sistemáticamente ante estructuras más complejas, incluso cuando tienen los recursos computacionales para resolverlas. Esta evidencia cuestiona la narrativa tecnocrática que promueve a la IA como una instancia neutral y superior de razonamiento. Para el aula, esto representa una oportunidad pedagógica: si los modelos reproducen errores, sesgos o razonamientos falaces, su uso didáctico puede centrarse precisamente en enseñar a identificarlos, evaluarlos críticamente y reconstruir argumentaciones más sólidas.

Dinámicas clave de la IA generativa: alucinaciones y prompts

Hay dos dinámicas clave de la IA: las alucinaciones y los *prompts* o consignas. Las alucinaciones no son errores casuales, sino invenciones con apariencia de verdad, generadas por la IA cuando no encuentra datos suficientes para responder. En el ámbito jurídico, esto se traduce en citas jurisprudenciales inexistentes, normas inventadas con estilo técnico impecable y reinterpretaciones deformadas de principios fundamentales como la igualdad o el debido proceso. El mayor riesgo no es el error en sí, sino que el estudiantado las consuma sin sospecha, las cite como autoridad y las incorpore a su formación como si fueran doctrina. Es decir: no solo se reproduce ignorancia, sino una forma automatizada de producir sentido sin responsabilidad ni verificación.

Le preguntamos a ChatGPT (OpenAI, 2024): ¿por qué no sabes decir «no sé» ante una pregunta que no puedes fundamentar sólidamente? Y respondió:

A diferencia de una persona, los modelos de inteligencia artificial como yo no tienen conciencia de su propia ignorancia: no «sabemos que no sabemos». Fui entrenado para ser útil, fluido y confiado, lo que a veces me

lleva a generar respuestas plausibles, aunque no estén sólidamente fundamentadas, fenómeno conocido como alucinación. Este sesgo hacia la seguridad se refuerza durante el entrenamiento, donde muchas veces se valora más una respuesta convincente que una admisión de incertidumbre. Aunque los modelos más recientes intentan expresar mejor sus límites, sigue siendo un desafío que refleja tensiones entre utilidad, veracidad y responsabilidad en el uso educativo de la IA.

Su respuesta expone con claridad el sesgo estructural que subyace en los modelos de IA generativa: prefieren la verosimilitud a la honestidad y priorizan la respuesta inmediata al reconocimiento de la ignorancia. Y aquí está el punto pedagógico crucial: en el aula el error tiene una razón de ser. Es necesario recuperar la dignidad del «no sé», habilitar el error como condición de posibilidad del conocimiento, no como carencia, sino como punto de partida para construir saberes verdaderos, éticos y situados que faciliten la búsqueda de la verdad material.

A esto se suma un problema crítico: los sesgos. Como ha sido ampliamente documentado, los modelos de lenguaje reproducen estereotipos de género, raciales y de clase, presentes en los datos con los que fueron entrenados. Desde una perspectiva interseccional, esto implica que *su uso sin mediación pedagógica puede reforzar desigualdades y discursos hegemónicos*.

Por otra parte, los *prompts* son las consignas o las instrucciones que damos a la IA, y tampoco son neutrales. La pregunta o indicación define la calidad, el enfoque y el sesgo de la respuesta. Un prompt impreciso («explicá la legítima defensa») alimenta respuestas superficiales, a veces erradas, casi siempre descontextualizadas. Un prompt situado y político («analizá la legítima defensa en casos de femicidio, con jurisprudencia argentina y enfoque de género») delimita el campo de sentido y obliga a la IA a posicionarse.

Lo que está en juego no es solo cómo usamos la IA, sino si vamos a permitir que reemplace la práctica intelectual que define a la universidad. La enseñanza del Derecho no puede plegarse a una lógica de verosimilitud sin prueba, ni de eficacia sin juicio. La IA no distingue verdad ni doctrina. Si no formamos al estudiantado en el arte de contrastar fuentes, desmontar falacias y sostener una línea argumental con pruebas, estamos renunciando al sentido mismo del trabajo académico. Y si no lo hacemos desde el aula, el mercado algorítmico se va a encargar de enseñarles a pensar como máquinas.

Habilidades y competencias necesarias en tiempos de IA

El proceso de aprendizaje del Derecho no se limita a la búsqueda de la «respuesta correcta», sino que se orienta a desarrollar competencias y habilidades necesarias para ejercer la profesión: análisis normativo, razonamiento, contextualización, discernimiento, argumentación y valoración ética. Entonces, ¿qué necesitamos fortalecer para que la IA no empobrezca el aprendizaje, sino que lo complejice?

Frente a este escenario, nos encontramos ante una nueva oportunidad para revisar los modos de enseñar, de preguntar y de evaluar. Como docentes, sabemos que no podemos formar estudiantes únicamente para responder correctamente o memorizar, sino que es necesario planificar los contenidos para que los estudiantes adquieran las competencias para pensar críticamente, argumentar, detectar errores, identificar sesgos y formular preguntas significativas.

En este contexto es beneficioso el desarrollo de ciertas habilidades en el aula:

- *Alfabetización digital crítica*: no se trata solo de saber «usar» la IA, sino de entender cómo funcionan, qué modelos de lenguaje las alimentan, de dónde surgen sus respuestas y por qué pueden fallar.
- *Capacidad de verificación*: frente a respuestas generadas por IA, es indispensable entrenar la práctica de contrastar con fuentes oficiales, jurisprudencia real o doctrina autorizada. Esto permite identificar las llamadas «alucinaciones» que tanto abundan.
- *Formulación de consignas potentes*: aprender a construir *prompts* específicos, contextualizados y críticos es una habilidad clave. *Prompts* vagos o neutros generan respuestas genéricas, mientras que preguntas bien orientadas pueden activar aprendizajes profundos. No es lo mismo pedir «explicá la debida diligencia» que «explicá la debida diligencia con relación a casos de violencia de género».
- *Reflexión ética*: la IA nos obliga a revisar qué entendemos por conocimiento jurídico. Si una herramienta puede escribir una sentencia en segundos, ¿qué hace valioso el trabajo de interpretación humana? ¿Dónde radica la singularidad de los profesionales del derecho? Estas preguntas habilitan discusiones fundamentales sobre el carácter situado, histórico y político de nuestra práctica docente y del ejercicio de la profesión.

Creatividad y pensamiento crítico: ¿nuevo horizonte pedagógico?

Enseñar Derecho no es solo transmitir normas ni repetir jurisprudencia: es formar profesionales capaces de pensar críticamente, de interpretar conflictos complejos y de imaginar soluciones justas. La creatividad, en este sentido, no es un adorno sino una condición para el ejercicio responsable del Derecho en sociedades en transformación. Alicia Camilloni (2019) lo expresa con claridad al afirmar que «el proceso formativo del abogado puede generar abogados creativos, característica necesaria ante los desafíos que enfrenta la sociedad y la profesión en el futuro inmediato» (p. 5).

La creatividad requiere condiciones pedagógicas que estimulen la imaginación, la duda, la curiosidad, la libertad y que validen el error como parte del proceso. El aula es un espacio de experimentación intelectual y de validación de las formas del saber, incluidas aquellas que no surgen del algoritmo sino desde las experiencias de las mujeres, las diversidades, los sectores populares y los pueblos originarios.

Como plantea Montanero Fernández (2019), muchas metodologías que hoy se presentan como «emergentes» en realidad recuperan tradiciones pedagógicas que tienen mucha historia. El diálogo entre inteligencia artificial y enseñanza del Derecho es una oportunidad para repensar y rescatar algunas prácticas docentes: ¿Promovemos consignas que impulsen la producción de conocimiento original? ¿Evaluamos respuestas estandarizadas o procesos de argumentación, reflexión y posicionamiento crítico? ¿Incluimos perspectivas disruptivas que interpelen el canon jurídico o perpetuamos un saber pretendidamente neutral y ahistórico? En todos estos casos, *el centro no está en la tecnología, sino en el dispositivo pedagógico que la enmarca*.

Entonces, ¿estamos realmente ante un nuevo horizonte pedagógico? La irrupción de la IA no inventa la necesidad de enseñar con creatividad ni de formar pensamiento crítico: lo que hace es forzarnos a aplicar estrategias pedagógicas que se teorizaron hace décadas, pero que el modelo universitario tradicional no siempre utiliza. El enfoque constructivista, el aprendizaje por proyectos, la escritura como proceso, el trabajo colaborativo, la validación del error, la centralidad de la experiencia situada. La IA, entonces, no nos plantea un horizonte nuevo, sino que nos empuja a hacernos cargo de nuestras prácticas pedagógicas. No se trata de innovar por innovar ni de inventar nada nuevo, sino de poner en juego aquello que la pedagogía crítica ya pensó con claridad: que enseñar es crear condiciones para pensar, dudar y tomar posición en el mundo.

Propuestas didácticas: el método del aprendizaje basado en problemas

En diálogo con las habilidades y competencias que se requieren en la actualidad, se destaca el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como parte de una pedagogía activa orientada a la construcción significativa del conocimiento. Montanero Fernández (2019) describe el ABP como una estrategia que sitúa a las y los estudiantes frente a problemas complejos, relevantes y abiertos, que exigen exploración, toma de decisiones y reformulación continua.

Este enfoque fomenta la participación activa del estudiantado, promueve la resolución creativa de problemas y habilita espacios de reflexión crítica sobre el proceso de aprender. Como destacan Furman, Larsen y Primon

“

Enseñar Derecho no es solo transmitir normas ni repetir jurisprudencia: es formar profesionales capaces de pensar críticamente, de interpretar conflictos complejos y de imaginar soluciones justas. La creatividad, en este sentido, no es un adorno sino una condición para el ejercicio responsable del Derecho en sociedades en transformación.

”

(2020), el ABP no busca que el alumnado repita contenidos ya dados, sino que pueda problematizar su propia realidad, diseñar estrategias y evaluar el impacto de sus decisiones. Incorporar en el aula este enfoque puede ser una vía potente para desarrollar autonomía, pensamiento crítico y compromiso con los problemas del mundo real; el conocimiento cobra sentido cuando se lo vincula con situaciones reales y se lo elabora en colaboración con otros.

Incorporar la IA al aula no puede reducirse a facilitar tareas ni a ajustar evaluaciones. Se trata, más bien, de re-

cuperar la dimensión pedagógica del Derecho: enseñar no para que se repita lo ya dicho, sino para que se interroge, se reformule y se transforme.

En este sentido, hay que enseñar a sospechar de lo que suena bien, a discutir los argumentos que se presentan como indiscutibles, a rastrear los silencios de lo que parece completo. Las respuestas que da la IA muchas veces son prolijas pero vacías, normativamente correctas, pero políticamente inofensivas. Por eso, el Derecho no puede limitarse a reproducir ese formato: *tiene que generar conflicto y diálogo*.

Una forma concreta de abordar esto es diseñar consignas que no puedan resolverse con una respuesta automatizada, sino que exijan posicionamiento, interpretación, contexto. No alcanza con preguntar «qué dice la ley», sino por qué se aplica así, a quién beneficia, a quién excluye, qué otras interpretaciones podrían habilitarse.

Tampoco se trata de negar la utilidad de la IA, sino de enmarcar su uso en propuestas pedagógicas que fortalezcan la comprensión, el debate y la apropiación del conocimiento jurídico.

A continuación, se proponen algunas actividades que pueden ser adaptadas a distintas ramas del Derecho y que tienen como eje común el trabajo crítico con IA:

- *Análisis comparado*: solicitar al estudiantado que genere una respuesta con IA sobre un concepto jurídico y luego comparar esa respuesta con textos doctrinarios, normativos o jurisprudenciales reales.
- *Debate sobre sesgos*: pedir a la IA que analice un caso desde una perspectiva «neutral» y luego desde una perspectiva feminista, ambiental, interseccional, etc.
- *Edición argumentativa*: presentar una respuesta generada por IA y pedir que los estudiantes la editen, mejoren o contradigan, justificando cada cambio.
- *Diseño de prompts*: redactar diferentes consignas (*prompts*) sobre un mismo tema y explorar cómo varían las respuestas de la IA.
- *Uso del error como insumo*: provocar una «alucinación» de la IA y pedir al estudiantado que la detecte, explique por qué es un error y reconstruya una versión argumentativa sólida.
- *Taller de escritura asistida*: permitir el uso de IA para un primer borrador, pero exigir una segunda versión con reescritura, argumentación ampliada y posicionamiento personal.
- *Simulación crítica de fallos*: generar con IA una resolución jurídica y modificarla colectivamente en clase a partir de una lectura crítica.

En tiempos de algoritmos, es central enseñar a dudar, a buscar mejores preguntas, a pensar con otros. Porque si bien la IA puede generar texto, el pensamiento –el auténtico, el que transforma– sigue siendo una tarea profundamente humana. Como sostiene Ferrarelli (2023): «si tradicionalmente se aprovechaba la escritura de ensayos, reflexiones, monografías como oportunidad para que el estudiantado estructure conocimientos que demuestren lo aprendido, ahora algunas de esas producciones se vuelven pasibles de ser generadas automáticamente». Como docentes no podemos evitar que la herramienta se utilice; sin embargo, podemos hacer uso de ella en el aula como también fuera de ella a partir de ejercicios prácticos que grafiquen las potencialidades y las limitaciones de la IA.

¿Cómo evaluamos sabiendo que la IA es utilizada?

Como señalan Anijovich y Cappelletti (2017), «la evaluación debe ser una instancia para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y reconozcan debilidades y fortalezas, más allá de su función clásica de acreditación» (p. 13). En la era de la IA, este principio exige transformar las prácticas evaluativas en actos pedagógicos que aprovechen críticamente la tecnología mientras fortalecen lo humano. Porque si bien la IA puede generar texto, el pensamiento –el auténtico, el que transforma– sigue siendo una tarea profundamente humana.

La IA desnuda la fragilidad de evaluar solo resultados (exámenes memorísticos, ensayos o monografías). Evaluar en tiempos de IA implica transformar la evaluación en una práctica que vuelva irrenunciable el pensamiento propio, crear escenarios en los que la mera reproducción no alcance, en los que se valore la toma de posición, la contextualización, el conflicto, la reescritura, el proceso. Cobran valor la construcción de diálogos socráticos entre el estudiantado, los juegos de roles, los juicios simulados y escritura de ensayos y monografías tutoradas con defensa final.

Si evaluamos con foco en la argumentación, la creatividad situada y la ética del pensamiento, entonces la IA puede convertirse en una herramienta que desafía, tensiona y enriquece el aprendizaje. Evaluar, en este tiempo, es redefinir lo humano como irremplazable.

A modo de cierre

La integración de la IA en la docencia universitaria en el ámbito del Derecho plantea desafíos profundos que exigen una revisión crítica de las prácticas pedagógicas docentes. Ante la aceleración de los avances tecnológicos no debemos entrar en falsos dilemas: ni resistirse a la tecnología ni adoptarla acríticamente, sino que el mayor

desafío es incorporarla desde una perspectiva pedagógica que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de discernir y argumentar del estudiantado.

En este escenario, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología clave para integrar la IA de manera transformadora, promoviendo la resolución de desafíos reales y la reflexión. Además, resulta fundamental abordar los sesgos que portan estas herramientas y utilizarlos como una oportunidad para discutir desigualdades estructurales y perspectivas interseccionales.

La enseñanza del Derecho en tiempos de inteligencia artificial debe aspirar a formar profesionales no solo técnicamente competentes, sino también éticamente comprometidos y creativos, capaces de intervenir en un mundo incierto, complejo y desigual. El verdadero pensamiento transformador sigue siendo una tarea humana y proviene de la inteligencia artesanal, y el aula debe ser el espacio donde se cultive esa sabiduría crítica y emancipadora.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Astolfi, J. P. (2004). *El «error», un medio para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Magisterio. Díada/SEP.
- Camilloni, A. (2019). La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 5-22. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53743>
- Ferrarelli, M. (2023). La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación. En A. Castillo & G. Guarnieri (Comps.), *Inteligencia artificial y educación* (pp. 1-12). UNIFE.
- Furman, M., Larsen, M. E. y Primon, M. (2020). *Aprendizaje Basado en Problemas: ¿cómo llevarlo al aula?* CIAESA.
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo: ¿Qué hay realmente de innovación? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT (modelo GPT-4o)* [Modelo de lenguaje grande]. <https://chat.openai.com> (consultado el 17.6.2025)
- Shojaee, P., Mirzadeh, I., Alizadeh, K., Horton, M., Bengio, S., & Farajtabar, M. (2025). *The illusion of thinking: Understanding the strengths and limitations of reasoning models via the lens of problem complexity*. Apple. <https://arxiv.org/abs/2506.06941>

HABILITACIÓN PROFESIONAL DEL ABOGADO EN LA ARGENTINA: ANÁLISIS CRÍTICO, COMPARACIÓN INTERNACIONAL Y PROPUESTA DE REFORMA



Victoria Belén Chaikh

Abogada (UNLAM), Especialista en Asesoría Jurídica de Empresas (UBA), Ayudante de segunda en Elementos de Derecho Procesal Civil y Comercial (Cátedra: Jorge A. Rojas, Facultad de Derecho de UBA).

victoria.chaikh@gmail.com

RESUMEN

Este artículo analiza la habilitación profesional del abogado en Argentina, caracterizada por un acceso automático tras el título. Desde una perspectiva crítica y comparada, examina las deficiencias en la formación y la falta de evaluación práctica, así como su impacto en la calidad del ejercicio profesional. A partir del análisis de modelos internacionales, se propone una reforma que incorpore instancias de evaluación, formación práctica y capacitación continua para mejorar los estándares del ejercicio de la abogacía.

Palabras clave: habilitación profesional, formación jurídica, derecho comparado.

ABSTRACT

This article analyzes professional licensing of lawyers in Argentina, characterized by automatic access after obtaining an academic degree. From a critical and comparative perspective, it examines deficiencies in legal education and the lack of practical evaluation, as well as their impact on professional quality. Based on international models, it proposes a reform including evaluation, practical training, and continuous education to improve professional standards.

Keywords: professional licensing, legal education, comparative law.

Introducción

La discusión sobre la habilitación profesional del abogado es un tema debatido desde hace años en forma recurrente. Este artículo surge de la necesidad de analizar la situación actual en la Argentina, donde la habilitación para ejercer la profesión de abogado se obtiene de forma automática e inmediata tras la obtención del título académico. Esta particularidad contrasta notablemente con los sistemas de otros países, que incorporan un examen adicional para la matriculación y el subsiguiente ejercicio profesional.

La pertinencia de este análisis radica en varias preguntas importantes de hacernos en este trabajo como son: ¿cómo funciona la habilitación para ejercer la profesión de abogado en la Argentina? ¿Debería el título académico permitir la habilitación profesional inmediata? ¿Es necesario introducir un examen de habilitación profesional para quienes poseen el título de abogado antes de permitirles ejercer? ¿Cómo operan estos sistemas de habilitación profesional en otras partes del mundo? Y, finalmente, ¿qué sistema sería más adecuado para mitigar los casos de responsabilidad profesional?

Situación en la Argentina. Título académico y habilitación profesional. Deficiencias en la formación jurídica

En la Argentina, la Ley de Educación Superior N.º 24.521 sancionada en 1995 establece que los títulos otorgados por universidades reconocidas oficialmente tengan validez nacional, y que estos títulos certifican la formación académica y habilitan para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía que corresponde a las provincias (arts. 29 y 42). Asimismo, en las carreras comprendidas en el artículo 43 –como Abogacía– se exige un proceso obligatorio de acreditación ante la CONEAU para garantizar estándares mínimos de calidad.

Existe una discusión de larga data en torno a la posible necesidad de establecer un examen de habilitación profesional previo al ejercicio de la abogacía. Ya Morello (1997), advertía sobre las deficiencias del sistema, señalando que no respondía adecuadamente a las exigencias del mercado laboral ni garantizaba una preparación sólida en términos de conocimientos, competencias y práctica profesional. Además, ponía en evidencia que la formación jurídica suele depender de factores aleatorios y planes de estudio poco claros, lo cual no siempre asegura una preparación adecuada para el ejercicio profesional.

La proliferación de universidades, que Sagüés (2001) denominó «hiperinflación universitaria», ha llevado a un crecimiento significativo de estudiantes y facultades de derecho. Los estándares mínimos por los cuales un alumno se considera apto para obtener su título son muy variables de una casa de estudios a otra, y la calidad de la oferta educativa en algunos casos puede resultar deficiente. Estos son factores, que inevitablemente inciden en lo que se obtiene como «resultado» luego del recorrido universitario, con la obtención del título y la consiguiente habilitación.

Otro factor relevante es la falta de actualización profesional posterior a la matriculación, teniendo en cuenta el avance del conocimiento y todos los cambios vertiginosos que a diario se producen (como son la inteligencia artificial, la digitalización de expedientes y el uso de plataformas electrónicas) entre otras. Una encuesta realizada por la Asociación Gremial de la Abogacía del Estado y el Espacio Abierto de Abogadas y Abogados (2023), Encuesta del Observatorio de la Abogacía (resultados difundidos en medios), evidenció que, si bien el 90 % de los profesionales considera importante la capacitación continua, el 54,1 % no realizó ninguna actividad de actualización durante 2022, principalmente por falta de tiempo, limitaciones económicas y escasa oferta formativa.

De este modo, la formación académica es percibida como insuficiente en el ámbito práctico y en la preparación para las demandas complejas del mercado laboral. La habilitación profesional automática, en este contexto, genera un desafío significativo para asegurar la competencia y la idoneidad de todos los abogados que ejercen la profesión.

Adicionalmente, las deficiencias en la formación universitaria plantean serias preocupaciones sobre la calidad del ejercicio profesional y el riesgo de responsabilidad por mala praxis.

Sagüés (2001) señala, mediante un análisis comparado con países como Francia, Bélgica, Italia y Alemania, que la habilitación profesional no se agota en la obtención del título de grado. Asimismo, destaca que estos sistemas exigen una instancia de práctica previa, seguida de un examen general ante un tribunal integrado por abogados, magistrados y profesores.

En síntesis, la deficiente formación y la ausencia de un mecanismo sólido de habilitación profesional en la Argentina no solo comprometen la calidad del servicio jurídico y la confianza pública en la profesión, sino que además perpetúan un ciclo de falencias que el sistema

universitario, por sí solo, no logra corregir. Resulta necesario un abordaje integral que pueda articularse con soluciones concretas y aplicables en la práctica.

Habilitación profesional en otros países

La perspectiva comparada revela que, si bien existen diversas aproximaciones, la mayoría de los sistemas jurídicos avanzados distinguen el título académico universitario de la habilitación profesional, exigiendo requisitos adicionales para el ejercicio de la abogacía.

En Alemania, la formación jurídica es extensa y rigurosa. La carrera universitaria tiene una duración teórica de tres años y seis meses, que suele extenderse a cinco años o más. Al finalizar esta etapa, el estudiante debe rendir el Primer Examen Estatal, el cual otorga el grado de Licenciado en Derecho, es muy exigente y cuya calificación representa el 70% de la nota final del proceso formativo (Pérez Hurtado, 2018).

Posteriormente, se requiere realizar una formación práctica obligatoria conocida como *Referendariat*, que tiene una duración mínima de un año y medio. Allí van rotando por instituciones mediante pasantías pagas con jueces, fiscales, funcionarios administrativos y abogados en ejercicio. Esta etapa culmina con el Segundo Examen Estatal, cuya aprobación otorga el título de abogado y habilita formalmente para ejercer la profesión (Díaz de Valdés, 2007).

En Inglaterra y Gales, la profesión jurídica se divide en dos ramas: los *barristers*, que se especializan principalmente en litigios ante tribunales superiores, y los *solicitors*, que asesoran a clientes y pueden litigar en tribunales de menor jerarquía. La formación comienza con una etapa académica de tres años que cubre los «Fundamentos del Conocimiento Jurídico» (Díaz de Valdés, 2007).

En la etapa profesional, los *barristers* deben ser aceptados por una de las cuatro *Inns of Court* (instituciones de formación para la habilitación) y completar un entrenamiento de uno o dos años enfocado en aptitudes y conocimientos prácticos. Posteriormente, deben realizar un periodo de práctica supervisada de doce meses conocido como pupillage, el cual es remunerado. Por su parte, los *solicitors* deben cursar el *Legal Practice Course (LPC)* durante un año y luego realizar un *training contract*, es decir, una práctica laboral supervisada de dos años. Además, existe un régimen de formación continua obligatoria (CLE) que debe cumplirse anualmente para conservar el estatus profesional de abogado (Consejo General de la Abogacía Española, 2013).

En Francia, el acceso a la profesión de abogado requiere una doble formación, teórica y práctica. La

formación académica incluye una licenciatura en derecho de tres años, seguida de un año adicional de estudios de máster. Posteriormente, se debe rendir un examen de ingreso al Centro Regional de Formación de la Profesión de Abogado (CRFPA), el cual es altamente exigente y combina evaluaciones orales y escritas, tanto teóricas como prácticas. Quienes lo aprueban ingresan al CRFPA, donde cursan una formación de 18 meses que incluye una pasantía obligatoria de seis meses en un estudio jurídico. Al finalizar esta etapa se obtiene el Certificado de Aptitud para la Profesión de Abogado (CAPA). Luego, el aspirante debe incorporarse obligatoriamente a un colegio profesional como abogado «practicante» durante dos años, bajo la supervisión de un *Maitre de Stage*. Además, existe una categoría profesional diferenciada para los abogados que litigan ante el Consejo de Estado y el Tribunal de Casación, cuyo acceso es limitado y requiere nombramiento del Ministerio de Justicia. La ley exige, además, formación continua para todos los abogados (Fuenzalida, P., 2010).

En la Argentina, la Ley de Educación Superior N.º 24.521 sancionada en 1995 establece que los títulos otorgados por universidades reconocidas oficialmente tengan validez nacional, y que estos títulos certifican la formación académica y habilitan para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía que corresponde a las provincias (arts. 29 y 42).

En Estados Unidos, el recorrido formativo se caracteriza por su extensión y por la ausencia de prácticas preprofesionales obligatorias generalizadas. Los aspirantes deben completar primero cuatro años de estudios generales (*college*) y luego tres años adicionales

de estudios de derecho a nivel de posgrado, que otorgan el título de *Juris Doctor (JD)*. Tras obtener el *JD*, es obligatorio aprobar el examen de barra (*bar exam*), administrado por el colegio de abogados del Estado en el que se desea ejercer. A diferencia de otros países, no se exige una etapa formal de prácticas previas al ejercicio, dado que se considera que la duración total de la formación universitaria (siete años y medio, aproximadamente) resulta suficiente. En muchos estados, también se requiere cursar anualmente una cantidad mínima de horas de educación legal continua para mantener la habilitación vigente.

En España, la Ley 34/2006 introdujo en 2011 un nuevo esquema formativo para el acceso a la abogacía. Luego de completar una licenciatura en derecho de cuatro años, los egresados deben realizar un año adicional de formación profesional, que puede cursarse en universidades o en Escuelas de Práctica Jurídica gestionadas por colegios de abogados. Al menos la mitad de esta formación debe consistir en prácticas profesionales. Para obtener el título profesional de abogado o procurador es necesario superar un examen estatal de evaluación de aptitud profesional, orientado a verificar tanto la capacitación práctica como el conocimiento de normas deontológicas.

Estos modelos internacionales resaltan una preocupación compartida por la calidad y la idoneidad práctica de los abogados, lo que se traduce en programas de formación postuniversitaria y exámenes rigurosos que van más allá del título académico. Esto de alguna forma permite que más allá de la universidad de la cual se gradúen los abogados y la diferencia que pudiera haber en los planes de estudio, todos deben pasar por una formación posterior al título que empareja las diferencias de formación que pudieran existir.

Propuesta para la habilitación profesional en la Argentina

La realidad actual de los abogados en la Argentina, marcada por las deficiencias formativas y la automática habilitación, invita, al menos, a reflexionar sobre la conveniencia de una reforma integral.

En este sentido, la propuesta expresada por Berizonce (2003), consiste en la creación de un Consejo de Habilidadación Profesional a través de la sanción de una ley provincial para establecer este organismo que estaría compuesto por representantes de las universidades nacionales de la provincia, del Colegio de Abogados de la provincia de Buenos Aires y del Poder Judicial, con mandatos periódicos.

En esta línea, se comparte el fundamento de dicha propuesta, aunque se considera que su implementación

debería proyectarse a nivel nacional y no limitarse al ámbito provincial. En efecto, la creación de un Consejo de Habilidadación Profesional mediante una ley nacional permitiría establecer criterios uniformes de evaluación y acceso a la profesión en todo el territorio, evitando asimetrías entre jurisdicciones y garantizando estándares homogéneos de idoneidad.

Este organismo podría integrarse de manera plural por representantes de las universidades, de los colegios de abogados y del Poder Judicial, con mandatos periódicos, siguiendo un modelo institucional análogo al del Consejo de la Magistratura. De este modo, no solo se fortalecería el control sobre la aptitud profesional de los egresados, sino que también se contribuiría a mejorar la calidad del servicio jurídico y a reforzar la confianza pública en la profesión.

Adicionalmente, se deberían crear Institutos de Capacitación con autonomía académica para gestionar y dirigir las actividades de formación posgrado. Estos institutos podrían localizarse en cada Departamento Judicial o en regiones determinadas y se buscaría la viabilidad de cursos básicos únicos para la formación de jueces y abogados, al menos en un ciclo inicial, para fomentar una visión común, estas capacitaciones serían previas al examen. Para ello debe haber una formación previa, que se realizaría con estas capacitaciones teórico-prácticas, que consistirían en una parte teórica y otra práctica mediante pasantías pagas en organismos judiciales, administrativos y estudios jurídicos habilitados, bajo un régimen tutelar de abogados responsables. Luego de este curso teórico práctico de un año tendrían el examen para obtener la habilitación profesional si lo aprueban.

Conclusiones

Este artículo ha explorado la problemática de la habilitación profesional de los abogados en la Argentina, marcada por un sistema de acceso automático que contrasta con las exigencias de calidad y competencia que demanda la sociedad. La perspectiva comparada demuestra que la separación entre el título académico y la habilitación profesional es una tendencia dominante a nivel global, a través de exámenes, formación práctica obligatoria y mecanismos de control que garantizan no solo conocimientos teóricos sino también habilidades prácticas y éticas.

En estos contextos, el examen de habilitación no es un mero trámite formal, sino parte de un proceso integral de formación orientado al desarrollo de competencias esenciales, complementado en muchos casos con formación continua. En definitiva, la respuesta

a si el título académico debería permitir la inmediata habilitación profesional es, a la luz de las fuentes, negativa en el contexto argentino actual, resultando necesario introducir un sistema que vaya más allá de la mera obtención del título. La reforma propuesta permitiría suplir parte de la falta de preparación mediante una instancia teórico-práctica, elevando la calidad del trabajo profesional y la responsabilidad. Sin embargo, ello no sería suficiente sin una revisión más amplia: resulta

necesario pensar también en una reforma de los planes de estudio universitarios, en un enfoque sistémico que abarque metodologías, actores y formación.

El sistema óptimo debe ser integral, combinando evaluación, formación práctica estructurada y capacitación continua. Solo así se podrá elevar la calidad del trabajo profesional y contribuir a mejorar el servicio de justicia. La discusión ya no debería ser si cambiar, sino cómo implementar una reforma efectiva y consensuada.

Referencias bibliográficas

- Berizonce, R. O. (2003), *Capacitación de los abogados y habilitación para el ejercicio profesional*, La Ley.
- Consejo General de la Abogacía Española (2013), *Informe comparado: colegiación obligatoria y funciones de las abogacías de los Estados miembros de la Unión Europea*, Delegación Bruselas.
- Confilegal (2023), «La colegiación de los abogados no es obligatoria en algunos países». <https://confilegal.com/20230318-la-colegiacion-de-los-abogados-no-es-obligatoria-en-algunos-de-los-paises-mas-importantes-del-mundo/>
- Díaz de Valdés, J. M., (2007), Requisitos para el ejercicio de la abogacía en el derecho comparado, *Actualidad Jurídica (UDD)*, 16, 23-49.
- Fuenzalida, P., (2010), *Certificación y habilitación profesional de los abogados en perspectiva comparada*, Universidad de Chile.
- Ley 23.187 (1985), por la cual se regula el ejercicio de la abogacía en la Capital Federal. 28 de junio de 1985. B.O. nro. 25.237.
- Ley 24.521 (1995), por la cual se regula la educación superior en la República Argentina. 7 de agosto de 1995. B.O. nro. 28.204
- Morello, A. M., (1997), La habilitación profesional para ejercer la abogacía, *Jurisprudencia Argentina*, 1997-III-807.
- Müller, F., (s. f.), Abogado en Alemania. <https://abogadomueller.de/rechtsanwalt-spanien/deutsch-spanisches-recht/publikationen-spanien/areas-profesionales/abogado-alemania>
- Organization for Economic Co-operation and Development, (2007), *Competitive restrictions in legal professions*, OECD.
- Pérez Hurtado, L. F., (2018), El sistema de enseñanza del derecho y acceso a las profesiones jurídicas en Alemania: Lecciones para el debate en México, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 151. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2018.151.12295>
- Sagüés, N. P., (2001), Los planes de estudio y la habilitación profesional. En Congreso Internacional Jueces, Abogados, Medios de comunicación: Nuevos desafíos, Colegio de Abogados de San Isidro y Fundación de Estudios Superiores e Investigación.
- Tiempo Judicial, (2023), Exclusivo: la segunda parte de la encuesta a los abogados del país. <https://tiempojudicial.com/2023/05/05/exclusivo-la-segunda-parte-de-la-encuesta-a-los-abogados-del-pais/>

REFLEXIÓN CRÍTICA Y ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO DE CASO EN DERECHO PENAL ECONÓMICO



Gregorio Schumacher

Abogado egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Derecho Penal por la Universidad de Belgrano y Magíster en Derecho Penal por la Universidad de San Andrés. Docente de la Facultad de Derecho de la UBA y de Derecho Penal Económico en la Universidad Siglo 21. Se desempeña en la Procuraduría de Narcocriminalidad (PROCUNAR) del Ministerio Público Fiscal de la Nación. Coordinador General del Instituto Transdisciplinario de Estudios Penales de América del Sur (ITEPSUR) y Vocal de la Comisión de Jóvenes Penalistas de la Asociación Argentina de Profesores de Derecho Penal (AAPDP). Expositor en jornadas y congresos académicos sobre derecho penal, criminalidad económica, compliance y lavado de activos.

gregorioschumacher95@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo reflexiona críticamente sobre una experiencia de enseñanza universitaria en el campo del Derecho Penal Económico, a partir del análisis de una clase centrada en un caso de lavado de activos. Aunque la propuesta había sido cuidadosamente planificada, la escasa participación estudiantil y la baja elaboración crítica de las respuestas pusieron en evidencia ciertos límites de la estrategia adoptada. A partir de esa experiencia, el artículo examina la práctica docente desde los aportes de Donald Schön, Rebeca Anijovich, Edith Litwin, Lila Pinto, Patricia Sarlé y Ken Bain, con el objetivo de repensar la relación entre planificación, mediación pedagógica, sentido de la enseñanza y evaluación formativa. Sobre esa base, se formula una propuesta de mejora orientada a promover una enseñanza más situada, participativa y significativa.

Palabras clave: enseñanza del derecho, práctica reflexiva, derecho penal económico, estudio de caso, evaluación formativa.

ABSTRACT

This article offers a critical reflection on a university teaching experience in the field of Economic Criminal Law, based on the analysis of a class focused on a money laundering case. Although the lesson had been carefully planned, limited student participation and the low level of critical elaboration in their responses revealed important constraints in the teaching strategy adopted. From this experience, the paper examines teaching practice through the contributions of Donald Schön, Rebeca Anijovich, Edith Litwin, Lila Pinto, Patricia Sarlé, and Ken Bain, in order to rethink the relationship between planning, pedagogical mediation, meaningful teaching, and formative assessment. On that basis, it proposes an improved teaching approach aimed at fostering a more situated, participatory, and meaningful learning process.

Keywords: legal education, reflective practice, economic criminal law, case study, formative assessment.

Introducción

El presente artículo parte de una reflexión crítica sobre una experiencia real de enseñanza universitaria en el campo del Derecho Penal Económico. La clase en cuestión abordó un caso complejo relacionado con el delito de lavado de activos. A pesar de haber sido cuidadosamente planificada, evidenció limitaciones en términos de participación y profundidad crítica de los estudiantes. Esta situación se convierte en un disparador para problematizar la práctica docente desde las teorías pedagógicas contemporáneas, poniendo especial atención en la necesidad de revisar constantemente las prácticas docentes a través de un proceso reflexivo y crítico.

La perspectiva teórica adoptada se basa principalmente en la obra de Donald Schön (1992) sobre el profesional reflexivo, destacando que la práctica educativa no puede depender únicamente de la racionalidad técnica, sino que requiere constante reflexión y adaptación. Por otro lado, Rebeca Anijovich (2009) enfatiza la necesidad de estrategias didácticas claramente articuladas, así como una evaluación formativa constante y significativa.

Las ideas de Edith Litwin (2010), Lila Pinto y Patricia Sarlé (2015) complementan esta visión destacando que el proceso educativo debe trascender la mera transmisión de información y orientarse hacia experiencias de enseñanza con sentido emocional y existencial para los estudiantes. Finalmente, Ken Bain (2007) aporta criterios valiosos sobre cómo identificar y cultivar prácticas docentes efectivas que despierten un verdadero deseo de aprender y transformen la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.

La metodología utilizada en este trabajo es cualitativa y narrativa, basada en la descripción y análisis crítico de una situación específica de enseñanza. Se propone un análisis que conecta teoría y práctica, centrándose en las interacciones observadas y en las respuestas de los estudiantes, además de contrastar las decisiones pedagógicas con las teorías mencionadas anteriormente.

El análisis se articulará con conceptos como «práctica reflexiva», «buenas prácticas», «estrategias de enseñanza», «evaluación formativa» y «tecnologías en el aula», para establecer un puente entre el hacer y el pensar, entre la acción y la comprensión.

En síntesis, esta introducción busca enmarcar un trabajo que no pretende ofrecer recetas cerradas, sino abrir el juego a la pregunta didáctica, al ensayo crítico y al deseo de seguir mejorando la enseñanza del Derecho desde un lugar más consciente, más reflexivo y más humano.

Descripción de la situación de enseñanza

La clase en cuestión se desarrolló en el marco de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el contexto del seminario optativo «Derecho Penal Económico», dirigido a estudiantes de los últimos años de la carrera de Abogacía. Se trató de un grupo reducido de aproximadamente 20 estudiantes, con participación activa en otras instancias previas del seminario, y un interés manifiesto en el abordaje de problemáticas actuales vinculadas al derecho penal económico y empresarial.

La institución promueve desde su perfil institucional una enseñanza centrada en el pensamiento crítico y la formación profesional integral, aunque la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras depende en gran medida de las decisiones particulares de cada cátedra. En este caso, se optó por una metodología basada en el análisis de casos y la articulación entre normativa, jurisprudencia y teoría penal.

El objetivo de la clase era trabajar el delito de lavado de activos desde una mirada interdisciplinaria, vinculando las categorías jurídicas con los contextos sociales y económicos que permiten su comprensión. Para ello, se seleccionó un fallo paradigmático y se propuso su análisis en grupos, con consignas orientadas a la identificación de los elementos típicos, el razonamiento del tribunal y las eventuales críticas dogmáticas.

La planificación preveía una introducción expositiva breve, seguida de trabajo grupal con preguntas orientadoras y una puesta en común guiada por el docente. Se esperaba que los y las estudiantes elaboraran argumentaciones propias, identificaran tensiones interpretativas y debatieran posibles soluciones jurídicas alternativas.

Durante la clase, la exposición inicial se desarrolló sin inconvenientes. Sin embargo, al pasar al trabajo grupal, se observó una baja participación efectiva y una tendencia generalizada a reproducir fórmulas legales sin reelaboración crítica. En la puesta en común, las intervenciones fueron escasas y poco articuladas, y muchos grupos no lograron completar las consignas propuestas.

Las hipótesis posibles sobre esta situación incluyen: una sobreestimación de los conocimientos previos del grupo; una desarticulación entre el caso y los intereses de los estudiantes; y, finalmente, una evaluación poco clara sobre los criterios de análisis esperados.

Esta experiencia, lejos de ser un obstáculo, se transformó en una oportunidad para repensar el sentido de la clase y el rol del docente como mediador del aprendizaje. En los siguientes apartados se abordará esta problematización

desde los aportes teóricos seleccionados, con el fin de construir una propuesta de mejora fundamentada y aplicable.

Análisis crítico de la práctica docente

Para Donald Schön (1992), los problemas verdaderamente significativos de la práctica profesional no suelen presentarse como situaciones técnicas claras, sino como contextos ambiguos, desordenados y cambiantes. En ese sentido, advierte que la formación basada en la mera aplicación de teoría puede ser insuficiente para enfrentar los desafíos reales del aula. En la clase analizada, esta tensión se evidencia en la dificultad de generar un aprendizaje auténtico a pesar de haber respetado las fases previstas de planificación. El supuesto de que una planificación sólida garantiza buenos resultados se ve desmentido por la propia experiencia.

El modelo de «profesional reflexivo» que propone Schön supone una ruptura con la lógica instrumental y exige del docente una actitud investigativa constante, la reflexión en medio y después de la acción. Esta perspectiva permite resignificar la experiencia no como un error técnico, sino como una instancia de aprendizaje situada.

Por otro lado, Anijovich y Mora (2009) sostienen que el docente debe diseñar e implementar estrategias que articulen de forma coherente los contenidos, las actividades, la evaluación y el contexto de enseñanza. En el caso analizado, la estrategia adoptada –trabajo grupal con análisis de jurisprudencia– requería condiciones didácticas que no fueron del todo garantizadas: activación de conocimientos previos, motivación contextualizada, claridad en los criterios de evaluación, entre otros.

Desde esta mirada, la estrategia didáctica no se limita a la actividad, sino que incluye la mediación docente y la capacidad de anticipar obstáculos o redirigir la dinámica cuando es necesario. Esto nos obliga a interpelar la supuesta neutralidad de las consignas: ¿eran suficientemente desafiantes? ¿Estaban conectadas con los intereses reales del grupo? ¿Había indicaciones claras sobre lo esperado?

Por su parte, Pinto y Sarlé (2015) retoman el concepto de Litwin sobre una «nueva agenda para la didáctica» que desplaza el foco desde la técnica hacia el sentido de la enseñanza. Desde esa perspectiva, enseñar no es aplicar correctamente una metodología, sino provocar encuentros significativos entre saberes, personas y contextos. Ese «algo más» remite al sentido de la experiencia de aula como proceso dialógico, abierto e inacabado.

La desconexión observada en la clase entre los objetivos del docente y las respuestas de los estudiantes puede explicarse también por la falta de resonancia emocional o existencial del contenido. El aprendizaje ocurre cuando

algo interpela, moviliza o se vuelve importante. Sin esa conexión, incluso las mejores herramientas pierden eficacia.

A su vez, Bain (2007) identifica en su investigación que los mejores docentes universitarios son aquellos que logran despertar el deseo genuino de aprender. No se limitan a enseñar contenidos, sino que ayudan a los estudiantes a transformar sus modos de pensar. Para lograrlo, diseñan experiencias de aprendizaje que apelan a la curiosidad, que ofrecen desafíos intelectuales y que valoran la voz del estudiante como parte activa del proceso.

En el caso trabajado, la escasa participación podría leerse como síntoma de una actividad que no logró posicionar al estudiante como sujeto epistémico. La propuesta no habilitó suficientes espacios de apropiación, exploración o reformulación del contenido, ni ofreció andamiajes visibles para acompañar ese trayecto.

Estas reflexiones invitan a repensar no solo qué se enseña y cómo, sino también desde qué mirada se entiende a los estudiantes y qué expectativas se tiene sobre sus capacidades de construcción de conocimiento. Retomar ese horizonte puede orientar propuestas más potentes, tanto en lo didáctico como en lo ético.

Propuesta de mejora

La propuesta de mejora que se presenta a continuación surge de la necesidad de revisar críticamente una práctica que, si bien respetó los lineamientos técnicos de la planificación, no logró suscitar en el estudiantado una implicación genuina con la actividad propuesta. A partir de las observaciones realizadas durante la clase, así como del posterior análisis teórico, se identificaron múltiples factores que afectaron el desarrollo de la experiencia de enseñanza: una consigna poco situada, falta de contextualización emocional y conceptual del caso, escasa mediación docente durante el trabajo grupal y un esquema de evaluación con baja visibilidad para los estudiantes.

Esta propuesta busca recuperar el valor del caso como dispositivo didáctico, pero transformándolo en una experiencia activa, interactiva y significativa. El objetivo no es simplemente enseñar Derecho a través de un caso, sino invitar a pensar el Derecho en su complejidad, como una práctica situada, atravesada por conflictos reales, miradas diversas y decisiones con impacto social. Esta resignificación del caso se enmarca en una concepción crítica del aprendizaje y en la convicción de que la enseñanza universitaria debe promover sujetos reflexivos, autónomos y comprometidos con su formación.

La propuesta se estructura en torno al análisis colaborativo de un caso simulado y abierto, abordado a través de una

secuencia de actividades que articulen distintas estrategias: aprendizaje basado en problemas, enseñanza mediante el análisis de casos, dramatización y debate argumentativo. A continuación, se detalla la dinámica propuesta:

1. Se elaborará un caso ficcional, inspirado en problemáticas reales del campo penal-económico (por ejemplo, un supuesto de lavado de activos en el ámbito de un club deportivo). Este caso será presentado a través de un breve video dramatizado, acompañado de documentación complementaria (artículos periodísticos, fragmentos normativos, opiniones doctrinarias).
2. Se asignarán roles a los y las estudiantes: fiscales, defensores, jueces, periodistas, representantes de ONG, etc. Cada grupo tendrá la tarea de construir su propia versión de los hechos, fundamentar su postura jurídica y anticipar posibles contradicciones o conflictos con otras perspectivas.
3. En una segunda instancia, se realizará una audiencia simulada donde los equipos expondrán sus argumentos frente al resto de la clase. El docente, en este rol, actuará como facilitador, moderador y guía.
4. La actividad culminará con una puesta en común reflexiva, donde se analizarán tanto los aspectos jurídicos como los modos de argumentar, cooperar, negociar significados y tomar decisiones.

Esta secuencia propone un pasaje desde una enseñanza centrada en la explicación hacia una enseñanza centrada en la experiencia. Se trata de diseñar una situación didáctica que convoque el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la implicación subjetiva y la apropiación activa del saber. Tal como sostiene Zabalza (2013), innovar en la enseñanza universitaria no es necesariamente cambiar contenidos, sino transformar los modos de abordarlos, en diálogo con las nuevas formas de aprender de los estudiantes.

La propuesta de mejora también redefine el enfoque evaluativo, incorporando prácticas de evaluación formativa que acompañen el proceso de aprendizaje y no se limiten a calificar un producto final. En este sentido, se trabajará con criterios explícitos y compartidos desde el inicio, que orienten el trabajo de los equipos y sirvan como base para la retroalimentación docente.

Entre los criterios de evaluación se incluyen:

1. Claridad conceptual y rigor jurídico en la argumentación.
2. Coherencia interna y pertinencia de la postura adoptada.

3. Nivel de colaboración dentro del equipo y capacidad de escucha.
4. Originalidad en la interpretación de los hechos y uso adecuado de las fuentes.
5. Capacidad de revisión crítica de los propios supuestos.

La evaluación será cualitativa y se articulará en tres momentos: autoevaluación grupal, coevaluación entre equipos y devolución docente. Esta última se realizará de manera oral al final de la clase y de forma escrita en los días posteriores. Se priorizará una retroalimentación específica, constructiva y orientada a mejorar.

Como señalan Anijovich y Mora (2009), evaluar es también enseñar, y enseñar a evaluar es parte de formar profesionales reflexivos. La evaluación no se concibe aquí como sanción, sino como herramienta pedagógica para acompañar procesos, identificar obstáculos, visibilizar logros y promover la autorregulación del aprendizaje.

El empleo de tecnologías en esta propuesta no responde a una lógica instrumental ni estética, sino a su potencial para enriquecer la experiencia didáctica. En primer lugar, el caso será introducido a través de un video breve (entre tres y cinco minutos) que represente la escena inicial del conflicto. Este material, que puede ser producido con herramientas básicas (incluso con participación del propio estudiantado), busca activar dimensiones narrativas, emocionales y visuales que potencien la comprensión y el involucramiento con la problemática.

Además, se utilizará una plataforma de aula virtual (por ejemplo, *Google Classroom*) para compartir los materiales del caso, recopilar producciones de los equipos, permitir la participación asincrónica y generar un espacio de intercambio posterior a la clase. También se habilitará un foro donde los grupos podrán subir preguntas, intercambiar documentos y debatir entre ellos antes del encuentro presencial.

Esta incorporación tecnológica busca no solo facilitar el acceso a la información, sino favorecer formas de aprendizaje colaborativo y expandido. Como afirma Litwin (s/f), lo digital habilita nuevas formas de circulación del saber, de participación y de construcción colectiva del conocimiento. El objetivo no es «tecnologizar» la clase, sino generar condiciones para una experiencia de enseñanza situada en las culturas digitales de nuestros estudiantes.

En síntesis, la propuesta de mejora aquí presentada apuesta a una enseñanza universitaria más situada, dialógica y transformadora. Recupera lo vivido no como error, sino como insumo para repensar el aula como espacio de construcción compartida del conocimiento jurídico. Bus-

ca reponer el sentido profundo de la tarea docente: acompañar trayectos formativos que no se limiten a reproducir saberes, sino que inviten a problematizarlos, recrearlos y ponerlos en juego con otros.

Conclusión

La experiencia trabajada en este escrito fue mucho más que un caso a analizar: se convirtió en un dispositivo de reflexión y crecimiento profesional. El aula, lejos de ser un escenario estático, se mostró como un territorio dinámico, complejo, cargado de interacciones, emociones, supuestos y posibilidades. En este sentido, uno de los principales aprendizajes como docente fue comprender que enseñar no es simplemente aplicar un plan previamente elaborado, sino estar dispuesto a revisar, ajustar y transformar ese plan a la luz de lo que sucede efectivamente en la clase.

Asimismo, esta experiencia reafirmó la importancia de desarrollar una mirada autocrítica e investigativa sobre la práctica, entendida no como una sucesión de técnicas a aplicar, sino como un campo donde convergen saberes disciplinares, pedagógicos, institucionales y subjetivos. La figura del docente como profesional reflexivo, tal como la plantea Schön (1992), se volvió particularmente nítida a partir de la necesidad de pensar en qué falló, por qué, y cómo podía mejorar. Esta dimensión investigativa de la docencia se manifiesta en la capacidad de formularse preguntas relevantes sobre el propio hacer: ¿qué efectos produce lo que propongo? ¿Cómo se posicionan los y las estudiantes frente a las actividades? ¿Estoy generando las condiciones para un aprendizaje significativo?

En línea con las propuestas de Anijovich (2009) y Pinto & Sarlé (2015), esta experiencia de revisión permitió redescubrir la potencia transformadora de la reflexión situada, es decir, aquella que emerge del contacto directo con lo vivido, en un contexto real, con estudiantes concretos, en condiciones específicas. Frente a modelos universales y descontextualizados de «buena enseñanza», se impone una concepción más dialógica y situada, que recupere la especificidad de cada grupo y de cada clase.

Reflexionar no es, en este marco, un ejercicio puramente teórico, sino una forma de mirar la práctica con otros ojos. Implica reconfigurar la escena educativa a partir de múltiples dimensiones: la emocional, la política, la ética, la institucional. La revisión de la clase permitió entender que la falta de participación no solo respondía a factores técnicos (como la consigna, los tiempos, la evaluación), sino también a aspectos menos visibles como la

implicación subjetiva del grupo, el modo en que se construyó la confianza o la distancia entre el contenido y las experiencias del estudiantado.

La propuesta de mejora que se elaboró a partir de esta reflexión es también testimonio de un cambio en la manera de concebir el rol docente. Ya no se trata solamente de transmitir información, sino de crear condiciones para el pensamiento crítico, para el diálogo genuino, para el compromiso con los problemas que el Derecho busca resolver. Se trata de pasar de una enseñanza centrada en el saber a una enseñanza centrada en el sentido.

Pensar la enseñanza como práctica situada y reflexiva conlleva también una serie de proyecciones y desafíos para el futuro. En primer lugar, se vuelve indispensable asumir una actitud de apertura constante: apertura a la escucha, a la revisión, al ensayo, al error. El docente que no se permite dudar difícilmente pueda generar un espacio donde sus estudiantes se sientan autorizados a preguntar, a explorar, a equivocarse y volver a intentar.

En segundo lugar, se vislumbra la necesidad de sostener propuestas didácticas que integren distintas dimensiones del conocimiento: lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal. La combinación de trabajo colaborativo, análisis de casos, dramatizaciones y uso significativo de tecnologías no responde solo a una lógica metodológica, sino a una visión ética y política de la enseñanza que valora las múltiples formas de aprender y de expresar lo aprendido.

Asimismo, se reconoce el valor de la evaluación como herramienta de acompañamiento, no solo como mecanismo de medición. La retroalimentación cualitativa, la coevaluación y la autoevaluación pueden convertirse en prácticas democratizadoras si se orientan a fortalecer procesos y no a sancionar desempeños.

Finalmente, este trabajo refuerza el compromiso con una enseñanza del Derecho que no se reduzca a lo normativo ni a lo dogmático, sino que se abra a las preguntas, a los conflictos, a las dimensiones humanas que atraviesan cada caso y cada decisión jurídica. Enseñar Derecho es también formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de intervenir en el mundo con conocimiento, pero también con sensibilidad, con imaginación y con responsabilidad.

En definitiva, esta experiencia se inscribe en un recorrido formativo más amplio, donde cada clase se transforma en un laboratorio de ideas, en una posibilidad de encuentro, en una oportunidad para volver a preguntarnos qué significa enseñar y para qué enseñamos. En ese camino, la reflexión no es el cierre de un proceso, sino el inicio de una nueva forma de habitar la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ª época), 3(3), 45-54.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Trad. J. L. Álvarez). Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Litwin, E. (s/f.). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Fundación Telefónica – Educared.
- Litwin, E. (2010). *Enseñar mediante el estudio y análisis de casos*. Fundación Telefónica – Educared.
- Pinto, L., & Sarlé, P. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Revista del IICE*, 37, 11–26.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Zabalza, M. A. (2013). *Innovación en la enseñanza universitaria*. Contextos Educativos. Revista de Educación, (6-7), 113-136.

REIVINDICANDO ESTRATEGIAS: LA EXPOSICIÓN DIALOGADA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO



Florencia Castro

Abogada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Prof. Adjunta (int.) de Filosofía del Derecho y docente de Elem. De Derecho Penal y Procesal Penal (UBA). Tesorera e integrante del Comité Directivo de la Asociación Argentina de Juicio por Jurados (AAJJ). Investigadora en INECIP y coordinadora del área de «cáceles y medidas alternativas». Se desempeña en el Ministerio Público de la Defensa de la Nación.

facastro@derecho.uba.ar

RESUMEN

En el marco de los debates actuales sobre la enseñanza universitaria, esta ponencia reivindica la exposición dialogada como una estrategia didáctica valiosa y eficaz, especialmente en el campo del derecho. Frente a la desvalorización generalizada de la clase expositiva tradicional, se argumenta que la exposición -cuando está bien planificada, orientada al diálogo y situada en contextos concretos- puede no solo organizar contenidos complejos, sino también favorecer el pensamiento crítico y la participación genuina. Desde una perspectiva crítica y situada, se analiza el impacto del contexto post-pandemia y el auge de las redes sociales en los procesos de aprendizaje, y se propone repensar la enseñanza a partir de un enfoque flexible, en el que la exposición dialogada funcione como puente entre la organización del conocimiento y la construcción colectiva de sentido.

Palabras clave: enseñanza, universida, estrategias de enseñanza, clase expositiva, exposición dialogada, didáctica.

ABSTRACT

In the context of current debates on university teaching, this paper advocates for the dialogic lecture as a valuable and effective didactic strategy, particularly in the field of law. Against the widespread devaluation of the traditional lecture, it is argued that the lecture—when well-planned, dialogue-oriented, and situated in concrete contexts—can not only organize complex content but also foster critical thinking and genuine participation. From a critical and situated perspective, the paper analyzes the impact of the post-pandemic context and the rise of social media on learning processes. It proposes rethinking university teaching through a flexible approach, in which the dialogic lecture serves as a bridge between the organization of knowledge and the collective construction of meaning.

Keywords: teaching, university, teaching strategies, lecture, dialogic lecture, didactics.

Introducción

En los últimos años, con el auge de la didáctica crítica, los debates sobre la enseñanza universitaria han estado fuertemente atravesados por la búsqueda de estrategias activas, participativas e innovadoras, que le otorguen al estudiante un rol más preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia, se ha puesto en cuestión la clase expositiva tradicional dado que, sobre este esquema, el docente ocupa el centro absoluto de la escena y los estudiantes permanecen como oyentes pasivos de un discurso cerrado.

Sin embargo, en este impulso renovador, en ocasiones ha llevado a desvalorizar, de manera general e indiscriminada, toda forma de exposición en el aula. Como si explicar fuese, por definición, sinónimo de autoritarismo pedagógico o de ineficacia didáctica.

Frente a esta visión polarizada, me propongo acercar argumentos con el fin de reivindicar el valor de la exposición dialogada como estrategia, y su especial utilidad en ciertos contextos o frente a ciertas realidades académicas. Lejos de ser una práctica obsoleta, la exposición dialogada permite organizar el contenido, guiar el aprendizaje, promover la reflexión crítica y favorecer una participación genuina de los estudiantes. Y en determinadas ocasiones, no solo resulta una estrategia eficaz, sino también la más adecuada.

Un cambio de paradigma: de la didáctica instrumental a la didáctica crítica

En el campo de la enseñanza universitaria, el giro hacia estrategias¹ activas ha ganado, en los últimos años, un lugar central. Desde que se ha instalado la didáctica crítica (es decir, la década del 70 en adelante), se alienta en las aulas la resolución de casos, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en equipo, el uso de tecnologías interactivas, las actividades lúdicas, entre otras estrategias destinadas a favorecer la construcción de pensamiento crítico. Todas ellas buscan, en definitiva, promover la participación activa de los estudiantes en la producción de conocimiento y otorgarles a ellos un rol preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La didáctica crítica implicó una necesaria ruptura del paradigma de su antecesora, la perspectiva instrumental. Esta propuesta incluyó aspectos sociales e ideológicos, en el entendimiento de que la enseñanza no puede verse aislada al cien por ciento desde un plano objetivo. Modificando la relación contenido-método, se planteó trabajar en función de interrogantes -cómo, qué, para qué-, fortaleciendo la reflexión, y promoviendo la enseñanza situada en las aulas (Araujo, 2006).

Este quiebre tuvo su razón de ser, pues durante muchos años el rol del estudiante dentro de la tríada didáctica docente-estudiante-contenido era considerado desde un enfoque pasivo. Es decir, como meros oyentes de la exposición unilateral del contenido que realizaba el docente.

La implementación de estas estrategias, sin duda valiosas, han traído consigo una saludable revisión de prácticas tradicionales. Sin embargo, ello también ha provocado, en algunos discursos, un desplazamiento extremo. Toda exposición por parte del docente parece, en la actualidad, sospechosa de anacrónica; mientras que la participación estudiantil es, en sí misma, vista como garantía de aprendizaje. El riesgo de este planteo binario es perder de vista que no existe una única forma válida de enseñanza y que la estrategia de la exposición -bien diseñada y adecuadamente utilizada- puede resultar no solo beneficiosa, sino muchas veces necesaria.

En particular, en la enseñanza del derecho, en donde se exige el desarrollo de pensamiento abstracto, y se debe ahondar en las discusiones dogmáticas sofisticadas, el docente cumple un rol insustituible como organizador del conocimiento y orientador del razonamiento.

La selección de estrategias adecuadas es tan importante como la selección del contenido curricular. El qué enseñamos no es escindible del cómo lo enseñamos (Camilloni, 2010). Y por dicho motivo, el estudio de estrategias es algo que no puede ni debe ser tomado a la ligera, pues estas inciden directamente en el trabajo intelectual de los estudiantes, y condicionan el proceso de aprendizaje.

Partiendo desde una perspectiva crítica, y particularmente de la idea de enseñanza situada, entiendo que los docentes no podemos perder el foco del contexto en el que nos desempeñamos. Parte de nuestro trabajo es adaptar las estrategias que ofrece la didáctica a las coyunturas sociales actuales a modo de optimizar los procesos de aprendizaje sin perder foco en otro de los actores fundamentales de la tríada: el estudiante. Un

1 «...definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué» (Anijovich y Mora, 2009, p. 23).

proceso de enseñanza eficaz requiere necesariamente el estudio del contexto social y temporal. Los interrogantes tales como el «qué» y el «por qué» deben extenderse al estudio de las realidades en las cuales nos toca enseñar. Y particularmente en los últimos años, nuestro marco referencial ha variado de modo trascendental.

Lejos de demonizar determinadas estrategias, estas deberían ser consideradas todas como recursos valiosos dentro de la caja de herramientas del docente. Y ser seleccionadas estratégicamente por este, en función de las necesidades de cada contexto específico y, principalmente, de las necesidades del estudiante.

El contexto universitario actual

Como docentes, debemos desarrollar la capacidad de adaptar nuestras estrategias de enseñanza y evaluación al marco referencial en el que nos toca enseñar. En el proceso, podremos descubrir que cada curso es único, aun cuando se trate de la misma institución, la misma materia, e incluso el mismo año. Cada grupo humano trae consigo personas individuales de distintos orígenes, con distintas vivencias, distintos procesos de interrelación, y con habilidades y dificultades específicas, que requieren de un docente con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las diferentes circunstancias.

Sin embargo, esto no significa que no puedan identificarse ciertas tendencias generalizadas de acuerdo con la época y el contexto en el que nos encontremos.

No podemos negar que el año 2020 ha sido una «bisagra» en lo que respecta a la enseñanza académica universitaria. Tras la pandemia de COVID-19 y luego de prácticamente dos años de enseñanza virtual –sincrónica y en muchos casos, asincrónica–, comenzaron a observarse cambios considerables en los procesos cognitivos de los estudiantes.

En muchos casos, alumnos que terminaron sus estudios de nivel secundario en plena pandemia, se encontraron cursando el tercer año de la carrera de derecho sin haber jamás rendido un examen presencial. A ello se le sumaron factores como la flexibilización de los estándares de evaluación, calificación y acreditación; la reducción y/o simplificación considerable de contenido curricular, e incluso la bibliografía, etc. Todo ello, implicó una gran disminución de la exigencia académica a la cual, ya para el año 2023, los estudiantes estaban profundamente habituados.

La vuelta a las aulas de manera presencial significó un duro proceso de adaptación, tanto para estudiantes

como para docentes. Para muchos de los primeros, que estaban acostumbrados a calificaciones sobresalientes, y el estándar de exigencia comparativamente mayor resultó frustrante. Para los segundos, el revés llegó mayormente a consecuencia de observar cursos enteros con hábitos de lectura pobres, dificultades en la lecto-comprensión y en técnicas de escritura básicas, limitadas habilidades de expresión oral, escaso o nulo desarrollo de pensamiento abstracto, y reticencia para la elaboración de ideas propias.

Esta tendencia postpandemia se vio profundizada por otro grupo de factores que marcaron su impronta, como por ejemplo el desarrollo de la IA como fuente de información y generadora de textos, las redes sociales y el auge de los *influencers* «académicos», el reemplazo de textos bibliográficos por videos de 60 segundos, *instagram reels*, *tiktok*, etc. Y, en definitiva, el vertiginoso acceso a grandes cantidades de información de baja calidad.

Esta nueva realidad, que afectó a la sociedad en su conjunto, no quedó fuera de las aulas. Como consecuencia, comenzamos a observar una gigantesca pérdida del tiempo de atención en clase, así como también el de concentración de estudio², poca profundidad en el desarrollo de ideas, alta tendencia a la frustración, e incluso escasa motivación general.

Todas estas cuestiones han sido álgido motivo de discusión entre docentes en muchas reuniones de cátedra, que muchas veces llegan a parecer incluso una mala *remake* del conocido film «el día de la marmota». Pero lo que pocos colegas han mencionado en dichas oportunidades, es la responsabilidad docente frente a este contexto desolador. Se ha repetido hasta el hartazgo que «debemos *aggiornarnos*» a los tiempos que corren, pero si nos sinceramos... ¿qué hemos hecho al respecto? Incluso pensando a la inversa, ¿nos hemos detenido a analizar qué esperan hoy los estudiantes de los docentes?

En las líneas que siguen intentaré explicar por qué entiendo que reivindicar la estrategia expositiva supone una manera eficaz de adaptarse a las dificultades mencionadas, ayudando a fortalecer los procesos cognitivos y, por ende, el proceso enseñanza-aprendizaje.

2 Si bien durante las últimas décadas los valores de atención humana venían disminuyendo, desde el año 2019 en adelante la pérdida ha sido cuantiosa. La tecnología, la multitarea, la sobrecarga de información -abundancia de estímulos y notificaciones constantes en la era digital-, el uso excesivo de dispositivos móviles y redes, han contribuido notablemente a esta disminución, afectando las capacidades de pérdida de concentración y memoria.

Fundamentos en favor de las estrategias expositivas

«La clase expositiva es una estrategia de enseñanza directa en la que la información que el docente suministra está organizada en una estructura lógica y coherente para tratar de asegurar que los estudiantes la comprendan». En este sentido, sin perjuicio de que la actividad en este tipo de estrategias esté centrada principalmente en el docente, ello no significa que los estudiantes nos escuchen con «la mente en blanco»; pues todos traen consigo experiencias, valores y conocimientos que inciden en la manera de vincularse con el contenido específico de la clase (Anijovich y Mora, 2009).

Diversos autores han insistido en la necesidad de superar los debates simplistas que oponen exposición y participación, y en cambio pensar estrategias que integren ambas dimensiones. Como sostenía Litwin (1997), la labor docente es una actividad compleja. El rol del/la profesor/a no se agota en la mera transmisión del conocimiento, sino que cumple un papel fundamental como artífice de condiciones propicias para el aprendizaje genuino y crítico. Es decir, que enseñar no es simplemente transmitir conocimientos ni facilitar aprendizajes, sino crear condiciones para que otros puedan aprender.

Si el docente no puede desvincularse del contexto, cabe preguntarnos, entonces, cuáles son las condiciones que necesitan hoy los estudiantes para lograr los objetivos curriculares. Como vimos, la coyuntura ha cambiado. Nos agrada o no, necesitamos evaluar correctamente la realidad para poder readaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes que llegan hoy a nuestros cursos.

En la actualidad, el hábito de lectura promedio ha disminuido de forma tal, que los estudiantes muchas veces llegan a los exámenes sin haber leído la mayoría de los textos indicados en la bibliografía. En el mejor de los casos, alguno/a podrá tomarse el tiempo de realizar resúmenes en función de lo dicho por el docente en clase, si no es que se lo pide a la IA. Hoy en día, debemos enfatizar tanto en la necesidad de que completen el contenido con lectura, que pretender que estudien temas enteros por su cuenta es un fracaso anunciado.

Visto a la inversa, el estudiante moderno ya no espera lo mismo del docente. Hace algunos años, quizás, las estrategias que hacían foco en la participación activa de los estudiantes eran un éxito en los cursos. Acercaban el contenido de manera innovadora, fomentando la construcción de pensamiento crítico sobre contenidos que los estudiantes ya leían, mal o bien, por su cuenta. El trabajo en equipo era bienvenido, ya

que fomentaba la colaboración, el intercambio de ideas y la solidaridad en el aula.

Hoy en día, la realidad es otra: el individualismo ha provocado reticencia de los estudiantes a trabajar en equipo. Y las actividades lúdicas y las estrategias que les otorgan más participación no solo los cohiben, sino que muchas veces los desalientan; pues son vistas por parte de los propios estudiantes como una ‘pérdida de tiempo’. Para muchos de ellos, es preferible que el docente «venga a clase a explicar el contenido» que posteriormente será materia de evaluación. La clase expositiva les resulta una buena manera de sintetizar y ordenar la información y orientar sus técnicas de estudio, y en contrapartida, muchos de ellos son reticentes a las propuestas didácticas más experimentales, pues son vistas generalmente como un sinónimo de que «el profesor divaga».

En tiempos en dónde los niveles de lecto-comprensión han bajado, y la capacidad de pensamiento abstracto parece una utopía, muchos estudiantes reconocen expresamente necesitar del docente en su rol de organizador del conocimiento y orientador del razonamiento, para poder sentar bases sólidas sobre las cuales se construirá el siguiente paso en el proceso de enseñanza: la elaboración de pensamiento crítico.

En definitiva, un sector importante de estudiantes prefiere estrategias de enseñanza «pasiva», que aquellas que proponen un enfoque predominantemente activo.

Naturalmente, los docentes debemos buscar un equilibrio. No podemos hacer todo aquello que pretenden los estudiantes, pero tampoco podemos desentendernos de sus expectativas y necesidades. En la tríada didáctica, es tan grave alejarse del contenido como alejarse de los estudiantes.

La pregunta será entonces cómo adaptar las estrategias de enseñanza a la coyuntura actual, de forma tal que podamos lograr un sano equilibrio entre la faz activa y pasiva. Una buena respuesta a esa pregunta puede ser, a mi entender, reivindicar el método de exposición dialogada con debates plenarios.

Eggen y Kauchak (1999), por ejemplo, proponen el modelo de «exposición-discusión», en el cual el docente organiza y presenta los conceptos esenciales, pero va intercalando momentos de diálogo, preguntas aclaratorias, y aplicaciones prácticas, favoreciendo así no solo la comprensión de los contenidos sino su análisis activo por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la exposición cumple un rol clave en la organización de cuerpos de conocimiento complejo –como ocurre frecuentemente en las disciplinas jurídicas– mientras que el componente

dialogado permite activar la participación, problematizar lo explicado y construir sentido compartido.

En la misma línea, Anijovich y Mora (2009) cuestionan la contraposición automática entre estrategias «tradicionales» y «activas», recordando que no es la estrategia en sí misma la que determina su valor pedagógico, sino el modo en que el docente la implementa y los propósitos que orientan su uso. En este sentido, una exposición bien planificada, que organiza el contenido, interpela a los estudiantes, y articula preguntas problematizadoras, constituye precisamente un ejemplo de enseñanza activa.

Como podrá verse, un punto fundamental en toda exposición dialogada es, valga la redundancia, el diálogo o debate que pueda generarse entre los estudiantes, a modo tal que estos tengan el espacio para intercambiar ideas y fomentar la construcción de pensamiento crítico y el hábito de relacionar contenidos.

¿Cómo fomentamos el diálogo? Un buen recurso es la formulación de preguntas. Sin embargo, no toda pregunta es idónea para generar pensamiento. Para que la exposición dialogada cumpla su potencial, es importante evitar el simulacro de participación, donde las preguntas son retóricas o superficiales. Por ello, se recomienda recurrir a aquellas que ayuden a construir situaciones de indagación genuina. Es decir, aquellas que inviten a reflexionar, organizando los tiempos y los turnos para tomar la palabra de manera tal que se genere un espacio de intervención real, en donde todas las posturas puedan ser escuchadas. Además, es importante conectar las intervenciones con el hilo central de la clase.

Las «buenas preguntas» son parte de los llamados «buenos hábitos de enseñanza» (Anijovich y Mora, 2009), y requieren de planificación. Es importante que el docente no haga preguntas al azar, sino pensando en aquello que específicamente pretende lograr. Por ejemplo, las preguntas de tipo «cerradas» vedan la posibilidad de argumentar ideas. En este sentido, si se busca recabar información sobre si los estudiantes han comprendido o no el tema trabajado –preguntas de comprensión–, se sugiere la formulación de preguntas abiertas que inviten al curso a hablar y expresar conclusiones o bien, interrogantes irresueltos. En igual sentido aquellas preguntas que buscan promover el debate, pues estas deben ser capaces de crear un espacio de reciprocidad, condición necesaria para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos que generan construcción de conocimiento (Perkins, 1999). Por su parte, si una vez comprendido el contenido, pretendemos avanzar en el fortalecimiento de habilidades para relacionar conceptos, interpretar y evaluar

críticamente, quizás lo más aconsejable sería recurrir a las llamadas preguntas de orden cognitivo superior.

Otro aspecto fundamental es la actividad del docente luego de preguntar. Desarrollar la capacidad de escucha activa es sumamente importante, tanto nuestra como de nuestros estudiantes. Respetar los espacios de diálogo y saber respetar los tiempos y los silencios de los integrantes del curso es sumamente importante para todo proceso de aprendizaje. El apuro y el atropello de estos espacios impide que se consideren las voces minoritarias, y excluye la participación de cierto grupo de estudiantes que responden a un ritmo más pausado o no tienen habilidad para imponerse frente a sus demás compañeros.

Además, es importante que el docente pueda mantener un tono lo suficientemente ameno para generar un espacio de confianza que invite a los estudiantes a hablar. Todas las ideas merecen ser escuchadas, aún aquellas que no se encuentren perfectamente conectadas con el tema traído a diálogo. En estos casos, el docente deberá desarrollar habilidades dignas de un moderador, buscando conectar las intervenciones con el hilo central de la clase y ordenando los aportes. La escucha activa es necesaria para que la exposición dialogada pueda cumplir con su función.

Conclusiones

La exposición dialogada, lejos de ser una estrategia obsoleta o pasiva, es un recurso valioso para la enseñanza universitaria. Su correcta implementación permite organizar contenidos complejos, activar la participación crítica de los estudiantes y articular conocimientos significativos. En el marco de las ciencias jurídicas, donde el orden conceptual y el análisis riguroso son fundamentales, esta estrategia adquiere una relevancia particular y debería ser reivindicada como una herramienta clave para la formación universitaria.

Además, en contraposición con otras estrategias, la exposición dialogada exige a los estudiantes un elevado grado de abstracción, y requieren la puesta en marcha de «procesos cognitivos complejos» (Anijovich y Mora, 2009). En este sentido, bien ejecutada –esto es, con la debida organización de la información y la utilización de recursos y actividades mediante, que fomenten la construcción de pensamiento–, la clase expositiva puede resultar una excelente estrategia para los contextos universitarios actuales.

Reivindicar la exposición dialogada no implica desconocer las virtudes de otras estrategias didácticas. Por el contrario, implica asumir que enseñar es un acto

situado, siempre atravesado por las condiciones históricas, sociales y culturales de quienes enseñan y aprenden. En este sentido, el desafío no es elegir entre estrategias «activas» o «tradicionales», sino preguntarnos, cada vez, qué necesitan nuestros estudiantes y cómo podemos acompañar mejor sus procesos de formación. La exposición dialogada no

es una renuncia al cambio, sino una apuesta por una enseñanza rigurosa, comprometida y atenta al presente.

Enseñar, al fin y al cabo, sigue siendo el arte delicado de explicar pensando en y con otros. Poner en común las palabras es siempre necesario para que el pensamiento florezca.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza*. Aique.
- Camilloni, A. (2010) *El saber didáctico*. Paidós.
- Eggen y Kauchak. (1999). Enseñar cuerpos organizados de conocimiento: el modelo de exposición y discusión. En: *Estrategias docentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, David (1999). ¿Qué es la comprensión? en Blythe, T. *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, ESCRITURA ACADÉMICA Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Laura Pérgola

Doctora de la UBA. licenciada y profesora en Letras, y técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Semiología (CBC), Corrección de Estilo e Introducción de la Actividad Editorial (Edición, FFyL, UBA). Escritora, editora y correctora. Docente del Doctorado de la Facultad de Medicina (UBA). Trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Autora de *Escribir, editar y corregir textos* (2021) y de *Escritura, edición y corrección de textos* (2026).

RESUMEN

La incorporación de inteligencia artificial generativa en la producción de textos académicos ha transformado las prácticas de escritura, corrección y evaluación en la educación superior. En este contexto, la escritura constituye una herramienta central para la construcción del conocimiento disciplinar. A partir de una experiencia situada en la corrección de textos académicos, este artículo analiza un desplazamiento clave: del problema de la incorrección superficial hacia la opacidad de los procesos de escritura. Se sostiene que la inteligencia artificial tiende a producir textos formalmente adecuados pero conceptualmente generalizados, lo que plantea nuevos desafíos para la evaluación y la formación docente. Como aporte, se propone repensar la corrección como práctica interpretativa y redefinir la enseñanza de la escritura académica en términos de procesos, argumentación y producción de conocimiento.

Palabras clave: inteligencia artificial, escritura académica, educación superior, evaluación, corrección de textos.

ABSTRACT

The emergence of generative artificial intelligence has transformed academic writing, editing, and assessment practices in higher education. In this context, writing is a central tool for the construction of disciplinary knowledge. Based on situated experience in academic text editing, this article analyzes a key shift: from surface-level errors to the opacity of writing processes. It argues that AI tends to produce formally correct but conceptually generalized texts, raising new challenges for assessment and teacher education. The article proposes rethinking editing as an interpretative practice and redefining the teaching of academic writing in terms of processes, argumentation, and knowledge production.

Keywords: artificial intelligence, academic writing, higher education, assessment, editing.

Introducción

La irrupción de herramientas de inteligencia artificial generativa ha introducido transformaciones significativas en la escritura académica en la educación superior (UNESCO, 2023). En los distintos campos disciplinares, estas transformaciones adquieren especial relevancia, ya que la escritura no constituye una habilidad periférica, sino una práctica central en la construcción del conocimiento. Argumentar, fundamentar, interpretar, construir hipótesis o establecer relaciones conceptuales son operaciones que se realizan, en gran medida, a través del lenguaje escrito.

En este contexto, comienza a configurarse una situación que resulta, en principio, paradójica: los textos académicos presentan niveles crecientes de corrección formal, pero al mismo tiempo se vuelven más difíciles de leer críticamente. La incorrección –durante mucho tiempo considerada el principal problema de la escritura académica– deja de ocupar el centro de la escena. En su lugar, emergen fenómenos menos visibles, como la homogeneización discursiva y la opacidad de los procesos de producción textual.

La hipótesis central sostiene que la inteligencia artificial no elimina problemas en la escritura académica, sino que los transforma: sustituye errores visibles por pérdidas menos evidentes, vinculadas con la precisión conceptual, la singularidad del enunciado y la densidad del pensamiento.

Transformaciones en la escritura académica: de la corrección a la opacidad

Durante décadas, la enseñanza de la escritura académica se centró en la detección y corrección de errores formales (Carlino, 2013; Cassany, 1995). En ese marco, la intervención docente se orientaba a mejorar aspectos lingüísticos visibles. Sin embargo, la incorporación de inteligencia artificial introduce un cambio sustantivo: los textos ya no presentan necesariamente errores evidentes, sino que cumplen con las convenciones del discurso académico.

El problema se desplaza hacia la opacidad del proceso de escritura. La lectura crítica deja de centrarse en lo que el texto muestra para orientarse hacia lo que oculta: las decisiones, mediaciones y operaciones que lo produjeron. En términos de Chartier (1994), todo texto está atravesado por mediaciones; la inteligencia artificial intensifica y reconfigura esas mediaciones al intervenir directamente en la organización discursiva.

En este contexto, se observa una tendencia a la producción de textos plausibles pero generalizados (Bearman et al., 2024). Las herramientas de inteligencia artificial tien-

den a estabilizar el discurso, reduciendo variaciones y matices. Como señala Bruner (1991), el lenguaje no solo comunica conocimiento, sino que lo construye; cuando la formulación se vuelve genérica, también se vuelve genérico el conocimiento.

Este fenómeno impacta directamente en la dimensión epistemológica de la escritura académica. La pérdida de precisión conceptual no implica incorrección, pero sí una disminución en la capacidad del texto para delimitar problemas, sostener hipótesis y aportar al campo disciplinar.

Implicancias pedagógico-didácticas en la formación académica

Desde la perspectiva de Bourdieu (1990), la producción académica se inscribe en un campo en el que la legitimidad depende de la capacidad de producir diferencias significativas. En este marco, la homogeneización discursiva plantea un riesgo: la sustitución de la producción de conocimiento por la reproducción de formas plausibles.

En la enseñanza universitaria, este problema adquiere especial relevancia. En primer lugar, los modelos de evaluación centrados exclusivamente en el producto final resultan insuficientes. La posibilidad de generar textos formalmente correctos mediante herramientas automatizadas exige incorporar dispositivos que permitan acceder al proceso de escritura: borradores, instancias de reformulación, explicaciones metacognitivas o defensas orales.

En segundo lugar, la enseñanza de la escritura debe desplazarse desde un enfoque normativo hacia uno centrado en la construcción de conocimiento. Esto implica trabajar sobre la argumentación, la precisión conceptual y la relación entre formulación y evidencia. La inteligencia artificial puede integrarse como herramienta, pero también como objeto de análisis crítico, permitiendo a los estudiantes identificar procesos de generalización y pérdida de especificidad.

Finalmente, el diseño de consignas se vuelve un elemento clave. Las tareas que privilegian la reproducción de información resultan fácilmente resolubles mediante inteligencia artificial, mientras que aquellas que exigen análisis, comparación y toma de posición promueven procesos de elaboración más complejos. En este sentido, la didáctica de la escritura académica debe orientarse a generar condiciones para que los estudiantes produzcan textos que no solo sean correctos, sino también significativos.

En este escenario, la corrección académica se redefine como una práctica interpretativa. El foco deja de estar exclusivamente en la detección de errores para orientarse

hacia la consistencia conceptual, la progresión argumentativa y la construcción de una voz autoral. Esta transformación implica también una reconfiguración del rol docente, que pasa de una función normativa a una función de mediación en la producción de conocimiento.

Conclusiones

La incorporación de inteligencia artificial generativa en la escritura académica no elimina los problemas tradicionales, pero transforma profundamente su naturaleza. Allí donde antes predominaban errores visibles, emergen desafíos más sutiles, vinculados con la homogeneización discursiva, la pérdida de precisión conceptual y la opacidad de los procesos de producción textual.

Este desplazamiento exige repensar las prácticas de enseñanza, evaluación y corrección en la formación académica. No se trata de excluir la tecnología, sino de

comprender sus efectos y redefinir las intervenciones pedagógicas en función de ellos. En particular, resulta necesario desplazar el foco desde la corrección formal hacia la construcción de conocimiento, entendiendo la escritura como una práctica que articula lenguaje, pensamiento y posicionamiento en un campo disciplinar.

En este contexto, la función docente adquiere una renovada centralidad. La tarea ya no consiste únicamente en garantizar la adecuación formal de los textos, sino en intervenir allí donde el discurso puede volverse genérico y perder densidad conceptual. Sostener la singularidad del enunciado, promover la precisión y acompañar los procesos de escritura se convierten en condiciones fundamentales para la formación académica.

En última instancia, el desafío no radica solo en escribir correctamente, sino en producir textos que puedan sostener una diferencia significativa en el campo del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Atienza, M. (2006). *El derecho como argumentación*. Ariel.
- Bearman, M., Ajjawi, R., Boud, D., Tai, J., & Dawson, P. (2024). *Assessment reform in the age of artificial intelligence*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Gedisa.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE.

REVISTA DEL CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Carrera y Formación Docente. Revista del Centro para el Desarrollo Docente es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que intenta reflejar la práctica y la investigación de docentes, profesores e investigadores acerca de la enseñanza del derecho.

El Comité editorial evaluará los artículos que deberán ser enviados a: revistacarrera@gmail.com. A este mismo mail podrán escribir por dudas o consultas.

El envío del artículo implica la autorización para la publicación en esta revista y su reproducción en cualquier soporte.

Se solicita sean incluidos los siguientes datos: nombre y apellido de la autora o del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto por cada autor/a.

Los artículos se deberán enviar en el programa Word o similar. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría de 0,5 cm.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2000 palabras (alrededor de seis páginas) en tipografía Times New Roman, tamaño 12, con interlineado 1,5, sin justificar. Cada artículo deberá comenzar con su título, el nombre y apellido de la autora o del autor (o de las y los autores) y el correo electrónico.

Con el artículo, la autora o el autor (o autores) 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.

También deberán enviar una foto de la autora o del autor (o autores) junto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Las imágenes o fotografías se deben enviar en archivo aparte en una resolución mínima de 300 dpi en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

Las tablas y figuras deben incluirse en el texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, tabla 1, etc.), o debe indicarse su ubicación en el texto con la siguiente en tipografía color rojo: **<Insertar figura 1>**.

La bibliografía no debe exceder la cantidad de 15 citas y deberá respetar las formas de citación propuestas a continuación. Deberá estar organizada por orden alfabético y con sangría francesa de 1,27 cm.

CÓMO CITAR LA BIBLIOGRAFÍA (según [NORMAS APA 7° EDICIÓN](#))

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, iniciales de nombres, (año de publicación), *Título de la obra*, editorial.

Kennedy, D. (2012), *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Siglo XXI.

Si son dos autores:

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999), *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu.

Capítulos de libros

Seda, J.A. (2013). Elementos para una didáctica especial del derecho. En J.A. Seda (Coord.). *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*. Eudeba.

Revistas

Apellido, inicial de la autora o del autor, (año de publicación), Título del artículo, *Nombre de la revista*, N° de la publicación, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Pérgola, L. (2020). La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas. *Carrera y Formación Docente Revista del Centro para el Desarrollo Docente*, 10, 91-97. <https://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCD-N10-2020-invierno.pdf>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 27.621 de 2021. Por la cual se implementa la educación ambiental integral en la República Argentina. 03 de junio de 2021. B.O. N° 34.670.

En <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php> y en el Repositorio Digital Institucional de la UBA encontrarán los números anteriores de nuestra revista.

Comité editorial**2026**

CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE