

**CECILIA PALOMO**

“Si el operador del Derecho no es capaz de distinguir que el sexo se refiere a cuestiones biológicas, mientras que el género versa sobre factores ideológicos, se moverá en un lenguaje ambiguo y confuso”.

**SERGIO PALACIO**

“Las competencias en las que los profesionales del Derecho pueden formarse para la función judicial, no se infieren solamente del saber conceptual. Tienden a inferirse más del comportamiento observable, o de la aplicación de las calificaciones en la realización de una función determinada”.

**NIEVES SANZ**

“Es imposible perseguir la corrupción política y los delitos económicos con herramientas procesales pensadas para delitos convencionales y tiempos de mercaderes”.

COMPETENCIAS  
 ENSEÑANZA DERECHO  
 TEORÍA FILOSOFÍA  
 PENSAMIENTO  
 ENSEÑANZA DERECHO  
 CONOCIMIENTO FILOSOFÍA  
 JURISTAS DERECHO  
 LÓGICA FILOSOFÍA  
 DERECHO DERECHO  
 FILOSOFÍA ENSEÑANZA  
 LÓGICA DERECHO  
 JUSTICIA ENSEÑANZA  
 GÉNERO DERECHO  
 ESTRUCTURA



# Normas para los colaboradores

## ***Cuando un colaborador escribe para Saber y Justicia se compromete a cumplir lo siguiente:***

- » Los trabajos deben estar orientados a lo académico e informativo. Serán sometidos a informe del Consejo Editorial (quien decidirá sobre su publicación o no).
- » El colaborador identificará en forma clara y precisa las fuentes de las citas textuales que escriba.
- » La responsabilidad jurídica por actos de plagio o uso no autorizado de material recae completamente en el colaborador.
- » El colaborador no escribirá artículos basados en presunciones sin fundamento, ni en especulaciones.
- » El colaborador no empleará un lenguaje abusivo o cualquier otra forma que constituya un ataque personal.
- » El colaborador no utilizará su posición para obtener un beneficio injusto o cualquier tipo de beneficio personal.
- » Cuando un artículo haya sido enviado simultáneamente a otro medio, el colaborador deberá informarlo al equipo editorial de Saber y Justicia.
- » Esta revista es de carácter semestral, por lo que los colaboradores deberán respetar el tiempo de entrega y publicación de los trabajos.
- » Para la redacción de los trabajos se recomienda seguir las siguientes pautas:
  - La extensión de contenido debe contener como mínimo 5 páginas de extensión y como máximo 7 (3,500 palabras). Interlineado 1.5. Tamaño de la letra 12. Times New Roman.
  - Incluir al menos 10 palabras claves y un resumen del tema en 5 líneas.
  - Las notas bibliográficas deben ser insertadas al pie de la página en cursiva, tamaño 10, interlineado sencillo.
  - El archivo debe ser enviado en formato Word.
  - Debe incluir una fotografía de perfil separada del documento en formato jpg y con una resolución de 200 dpi.
  - El estilo de escritura debe ser claro y comprensible.

# CONTENIDO

- 08 ACONTECER**  
ENJ impulsa la formación judicial por competencias
- 12 ENCUENTRO CON**  
**Matías Villalón Aguirre**  
Docente de la Universidad Diego Portales de Chile
- 18 ESPECIAL**  
**Nieves Sanz Mulas**  
LA CRIMINALIDAD DE LOS PODEROSOS TIENE COMO ALIAS "LA IMPUNIDAD"
- 24 CONOCIMIENTO**  
**Cecilia Palomo Caudillo**  
LA TEORÍA GENERAL DEL DERECHO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
- Sergio A. Palacio**  
LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA JUDICIAL: SU ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA TEORÍA JURÍDICA
- Martha Cristina Díaz Villafaña**  
LA METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE TEORÍA DEL DERECHO EN LA ENJ
- Armando Andruet**  
BUENAS PRÁCTICAS EN LA INTEGRACIÓN, DESARROLLO Y FOMENTO DE LAS TEORÍAS JURÍDICAS EN LA CURRÍCULA UNIVERSITARIA
- 64 CÍRCULO DE ESTUDIOS JUDICIALES**  
**Esthel Díaz**  
LECTURA, DECISIONES Y RACIONALIDAD



*Saber y Justicia es una revista que pretende aportar contenidos académicos de calidad al debate jurídico e informar el acontecer de la Escuela Nacional de la Judicatura. Está prohibida la venta o reproducción total de los contenidos sin previa autorización de sus autores y del Consejo Editorial.*

*Los puntos de vista expresados en los artículos por nuestros colaboradores son de su exclusiva responsabilidad, y no representan necesariamente la postura de la Escuela Nacional de la Judicatura, o alguna de las instituciones mencionadas en esta publicación. Los artículos presentados han sido preparados especialmente para Saber y Justicia, con fines académicos.*



WWW.ENJ.ORG



SÍGUENOS

Para mantenerse al tanto de todas nuestras actividades, oferta académica y publicaciones, síganos a través de nuestras cuentas en YouTube, Facebook, Twitter e Instagram.



ENJ PORTAL



PORTAL ENJ



ENJ WEB



ENJ WEB



Nuestra portada fue diseñada por Antonio Silva Núñez

**DIRECTORA**

Gervasia Valenzuela Sosa

**CONSEJO EDITORIAL**

Armando S. Andruet, juez y académico Universidad de Córdoba, Argentina  
 Juan P. Pérez, juez presidente. Cámara Civil y Comercial de la Corte de Apelación San Cristóbal  
 Juan F. Puello Herrera, abogado y académico PUCMM  
 Jacinto Castillo Moronta, subdirector ENJ

**EDITORA**

Dilenia Hernández Fernández

**COLABORACIONES EN ESTA EDICIÓN**

Matías Villalón Aguirre  
 Nieves Sanz Mulas  
 Cecilia Palomo Caudillo  
 Sergio A. Palacio  
 Armando S. Andruet  
 Martha Cristina Díaz Villafaña  
 Esthel Díaz

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Mayra Arbaje Lambert

**INSPECCIÓN**

María Amalia Bobadilla

**DIAGRAMACIÓN**

Víctor José Vargas Castañón

**PERIODICIDAD**

Bianual

**IMPRESO EN:**

Amigo del Hogar  
 Santo Domingo, República Dominicana  
 2017

Escuela Nacional de la Judicatura ENJ,  
 Tel.: (809) 686-0672 Fax: (809) 686-1101,  
 C/ César Nicolás Penson No. 59, Gascue,  
 Santo Domingo, República Dominicana  
**E-mail:** info@enj.org  
**Web:** http://www.enj.org

Registrados en Latindex.org



# Nuestra OPINIÓN

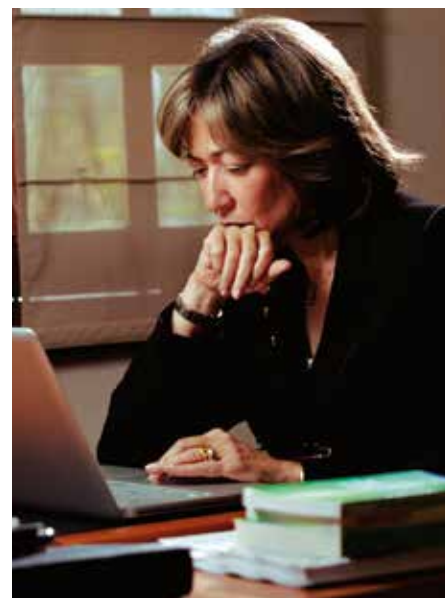
Estimados lectores,

Celebrar el Congreso Teoría General del Derecho: Incidencia en la Formación del Operador Jurídico fue un gran reto, porque siendo un tema fundamental para la formación de los operadores del servicio de administración de justicia, es temido; considerado poco atractivo, o dejado solo para los estudiosos profundos del derecho, o para los filósofos del derecho.


El compromiso de la Escuela Nacional de la Judicatura con la Teoría General del Derecho inició en el año 2002, con el primer grupo de formación de Aspirantes a Juez de Paz; recuerdo que luego de preparar cuidadosamente el programa formativo, tomando en consideración el perfil ideal del juez, el desarrollo de sus competencias, del saber, saber hacer y el ser; iniciamos con todo el impulso y la ilusión de ser la primera experiencia de formación inicial de jueces en nuestro país. Pero, toda la atención fue enfocada a los contenidos de cada asignatura de forma aislada, sin advertir la importancia de un estudio integral de las diferentes áreas del mundo jurídico. En esa dimensión no había espacio de reflexión sobre conceptos y principios generales del derecho que no son propios de un área determinada, sino comunes a varias de ellas, sobre los cuales es indispensable que un futuro juez sea capaz de tomar una posición al ejercer la noble labor de administrar justicia.

En esa primera experiencia del programa esa falta fue subsanada con interesantes talleres y espacios de discusión abiertos en los que participaron estudiosos del derecho dominicano, que abrieron el camino para que hiciéramos una revisión del programa formativo y fuera incluida como una asignatura formal "La Teoría General del Derecho".

Tema que pasó del Programa de formación de aspirantes a jueces; a la formación de Aspirantes a Defensor Público; a la formación continua de todos los servidores judiciales y que ha ido tomando cuerpo y forma, hasta llegar a la creación de un cuerpo docente preocupado por el fortalecimiento de su formación; que ha promovido y logrado crear "El círculo de Estudios Judiciales"; que se reúne dos veces al mes, el que deseáramos siguiera creciendo y pueda compartir conocimientos y experiencias con otras instituciones educativas.



Directora  
Escuela Nacional de la Judicatura



No basta con que la Teoría General del Derecho sea tema de interés para un centro de formación especializada, como es nuestro caso; lo fundamental es que esta importancia sea prestada igualmente por las instituciones educativas de nivel superior, que son las que imparten la formación base a los futuros operadores judiciales. Sería ideal poder recibir en las aulas de la Escuela Nacional de la Judicatura jóvenes juristas ya formados con un pensamiento crítico sobre las diferentes teorías y corrientes de pensamiento, capaces de tomar una decisión fundamentada y coherente.

Es por este motivo que nos sentimos responsables de abrir ese espacio de reflexión en el que pudo visualizarse la importancia del estudio de la teoría general del derecho, en un amplio espectro: visión constitucional, visión de género, como cultura jurídica todo ello desde un contexto académico constructivo.

Reflexionamos sobre las experiencias en la enseñanza de la Teoría del Derecho y su implícita relación con la Introducción al Derecho y la Filosofía del Derecho; fueron analizadas las experiencias prácticas, metodológicas, de su enseñanza con lo cual tuvimos la oportunidad de contribuir con el fortalecimiento de los programas de estudio de esta asignatura en las universidades dominicanas.

Las exposiciones se desarrollaron dentro de una cultura de honestidad intelectual, compromiso y colaboración de los expertos que abordaron los diferentes tópicos desarrollados en el programa. En este contexto contamos con la participación de expertos juristas del mundo académico o del mundo judicial, procedentes de Argentina: los doctores Armando Andruet y Sergio Palacio; Chile: los doctores: Matías Villalón, José Julio León y Sebastián Figueroa; México: los doctores Juan Vega y Cecilia Palomo Caudillo; República Dominicana: los magistrados José Alberto Cruceta, Martha Díaz Villafaña, Rafael Vásquez Goico, Miguel Ángel Díaz, e Ismael Ramírez; así como los licenciados Carina Jiménez y Julio José Rojas; quienes trabajaron bajo la coordinación general de la licenciada Esthel Díaz. A todos ellos agradecemos su apertura y disponibilidad para compartir sus conocimientos y experiencia.

Esperamos que esta actividad haya generado en las instituciones de educación superior dominicanas, con Escuelas de Derecho, el compromiso y el deseo de seguir formando sus docentes en esta materia, de actualizar sus programas y de fortalecer sus metodologías de enseñanza, de manera que la Teoría General del Derecho, no sea temida, sino amada y valorada en su justa dimensión, dotando a sus egresados de una mayor profundidad de pensamiento.

Compartimos en esta edición, tres de las ponencias realizadas en el marco del congreso, unidos a otros temas de actualidad, deseando que sean del interés de nuestros lectores.



Síguenos en  
*Instagram*  
@enjweb

<i>Simulación</i>	<i>Vigencia</i>
<i>Año de inicio</i>	<i>2012</i>
<i>Año de Terminación</i>	<i>9999</i>
<i>Frecuencia</i>	<i>Bianual</i>
<i>Tipo de publicación</i>	<i>Publicación periódica</i>
<i>Soposte</i>	<i>Impreso en papel</i>
<i>Idioma</i>	<i>Español</i>
<i>ISSN</i>	<i>2305-2589</i>
<i>ISSN-L</i>	<i>2305-2589</i>
<i>Sitio web de difusión</i>	<i>www.enj.org web</i>
<i>Temas</i>	<i>Ciencias Sociales</i>
<i>Subtemas</i>	<i>Derecho y jurisprudencia</i>
<i>Clasificación Decimal</i>	<i>343.16</i>
<i>Clasificación Dewey</i>	<i>340</i>
<i>Editorial</i>	<i>Escuela Nacional de la Judicatura</i>
<i>Naturaleza de la publicación</i>	<i>Revista tecnico-profesional</i>
<i>Naturaleza de la organización</i>	<i>Institución educativa</i>

## Estamos calificados por Latindex

Sistema de Información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, el Caribe, España y Portugal.





# ACONTECER

Escuela Nacional de la Judicatura impulsa formación por competencias en todos sus programas.



## » Cada oficio exige habilidades específicas para su desempeño.

En la búsqueda de mejorar la educación se han planteado diferentes innovaciones educativas con enfoques teóricos y perspectivas metodológicas distintas. La educación del siglo XXI pasa de la formación por contenidos a la formación por competencias, es decir, el saber ser y el saber hacer adquieren un lugar preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el modelo educativo de la Escuela está basado en teorías constructivistas o aprendizaje colaborativo, desde sus inicios ha integrado elementos del modelo por competencias en su programa de Formación de Aspirante a Juez de Paz. Durante los períodos de pasantía y suplencia, el futuro juez debe poner en práctica lo aprendido en el aula con la ayuda de un tutor en la realidad de los tribunales.

Desde inicios del año 2017, la casa de estudios ha revolucionado su modelo pedagógico hacia la formación y evaluación por competencias, de manera que el juez de paz brinde una respuesta oportuna a las necesidades actuales del Poder Judicial. El compromiso de fortalecer los programas de formación de aspirantes, profundizando en enfoque por competencias ha quedado plasmado en los objetivos de calidad y en el Plan Estratégico 2015-2019 (línea 1.2) de la Escuela Nacional de la Judicatura.

Marisol Barboza, experta en formación por competencias de la Escuela Judicial de Costa Rica, entiende que la estructura del enfoque por competencias, combinado con el modelo constructivista, le permitirá a la ENJ capacitar en la teoría y la práctica a los diferentes funcionarios en el Poder Judicial, puesto que este modelo relaciona de manera integral la formación de una persona, tomando en cuenta el conocimiento, las habilidades, destrezas, valores y actitudes.

A la hora de medir cómo se aplica la evaluación por competencias en un programa, la profesora Barboza explica que “Cuando se evalúa por competencias, se ven los tres saberes, que son el saber, el saber ser, y el saber hacer, que sería la aplicación del conocimiento mismo que se le llamaría “saber-saber”.

“En la evaluación por competencias se evalúa a partir de criterios objetivos excluyentes, medibles y observables que tenga la persona participante y que tenga como base las competencias por desarrollar y todos sus componentes”, agrega la experta.

Al ser cuestionada sobre cuál es la diferencia entre formación por competencias y la formación por objetivos, la profesora explica que la primera busca una formación integral en la persona, mientras que la segunda es una formación conductual, que busca la formación en el conocimiento y la repetición de este en las diferentes formas en que se produzca.

Sergio Palacio, experto en pedagogía y director de la Escuela Judicial de Argentina, en su libro Pedagogía Jurídica-Elementos para la formación del Abogado, explica que los perfiles profesionales que conllevan responsabilidades sociales y políticas, requieren una comprensión especial de la sociedad en que actúan, “pues sus decisiones impactan directa o indirectamente en ese entramado y le compromete negativa o positivamente con el mismo”, concluye el profesor.

Partiendo de las opiniones de estos expertos, es de suma relevancia que todos los docentes perfeccionen su accionar tanto en el modelo educativo constructivista como en el modelo por competencias, pues esto les permitirá adoptar las potencialidades que ambos modelos ofrecen en aula.



*“El enfoque por competencias incide en la vida profesional de cada ser humano y en contexto, pretendiendo que el conocimiento sea significativo, que pueda ser aplicado en las diversas realidades”.*

Marisol Barboza

*“La experiencia sugiere que varios profesionales del Derecho con el mismo grado de dominio sobre las cuestiones jurídicas, pueden comportarse en forma diferente en la función judicial, hasta tal punto que uno puede tener un desempeño satisfactorio y el otro no”.*

Sergio Palacio



Desde inicios del año 2017 se ha implementado un calendario de actividades en formación por competencias, dirigido a desarrollar en el equipo docente y de gestión educativa las habilidades y destrezas requeridas para fortalecer los programas de formación de la institución con la visión del desarrollo de las competencias requeridas por los servidores judiciales con miras optimizar el ejercicio de sus funciones.

Las actividades realizadas han sido las siguientes:

### Entrenamiento del personal docente y técnico

- 1. Febrero de 2017:** el equipo técnico del área de Formación y Capacitación participó en el taller denominado: Elaboración de Programas desde el Enfoque por Competencias, impartido por Victoria Martínez, experta de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).
- 2. Mayo 2017:** el cuerpo docente de la Escuela Nacional de la Judicatura recibió el taller: "Elaboración de Programas desde el enfoque por Competencias", impartido por Marisol Barboza, experta en diseño, supervisión e implementación de currículo académico de proyectos educativos y quien actualmente tiene a su cargo la Formación por Competencias en la Escuela Judicial de Costa Rica. La formación fue realizada en cuatro encuentros, desde el 9 al 12 de mayo.
- 3. Junio 2017:** parte del equipo directivo y gerencial de la Escuela participó en el Curso de Formación por Competencias realizado por la Red Iberoamericana de Escuelas Judiciales (RIAEJ), en coordinación con el Centro de Capacitación Judicial para Centroamérica y Caribe (CCJCC), del 06 al 09 de junio de 2017 en Nicaragua. En esta formación participaron directivos y encargados académicos de las Escuelas Judiciales. Simultáneamente fue impartido en las instalaciones de la Escuela el taller: La Gamificación, herramienta privilegiada para el aprendizaje y desarrollo de competencias, por Imma Marín y Ariadna Aragay, expertas en educación y comunicación a través del juego y la gamificación. Esta formación

también estuvo dirigida al equipo docente como un complemento a las anteriores.

### Rediseño de la currícula del programa AJP

- 4. Julio, agosto y septiembre 2017:** el equipo docente y técnico de las diferentes áreas de estudio celebraron talleres para revisar los contenidos de todas las asignaturas impartidas en el Programa de Formación de Aspirantes a Juez de Paz. En estos encuentros se determinan las competencias de acuerdo a la asignatura y se revisan los propósitos generales y específicos, los cuales determinan el contenido y a partir de estos las habilidades, destrezas y actitudes a desarrollar en los participantes en este programa, de manera que al egresar modelen el perfil ideal del juez.

La orientación de una formación por competencias, obliga el planteamiento de actividades a realizar para el desarrollo de las mismas, en ese sentido se plantea la integración de actividades lúdicas en el aula, lo que de manera innovadora se llama gamificación.

### ¿Para qué sirve la gamificación en el aula?

Imma Marín, lo explica de manera sencilla: "La gamificación utiliza elementos del juego en entornos de no juego". Suele ser definida como el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos al ámbito educativo, con el fin de conseguir mejores resultados en el aprendizaje y la solución de problemas. Guarda una relación directa con el desarrollo por competencias, debido a que la dinámica del juego conlleva desarrollar las mismas para aplicarlas en la realidad a través de la reflexión.

Por tanto la profesora Marín apunta que la gamificación aprovecha todos los elementos que redundan en la motivación, "porque cuando uno se mete en el juego se mantiene pendiente a lo que sucede hasta que acaba y eso es lo que queremos que pase en el aprendizaje, que los alumnos se entreguen a su formación para lograr un aprendizaje realmente significativo", concluye.

Por su parte la profesora Ariadna Aragay cree que el juego en el aula pone al alumno en una actitud activa que le permite descubrir qué competencias ya tiene y le permite entrenar las que desea aprender: "Cuando uno juega se muestra y se ve como lo que es, se es espontáneo y se pueden ver las competencias".

Las expertas consideran que una de las ventajas del juego es que no hace falta que el alumno se dé cuenta que está jugando, puesto que se pueden utilizar elementos como el reto, la narrativa o el feedback para engancharlo consiguiendo un comportamiento determinado.

Según la clasificación de Andrzej Marczewski, en su libro "Gamification Design Framework Toolkit", hay 4 formas de utilizar el juego en entornos de no juego:

1. **El punto lúdico:** a veces es simplemente una nota de humor, algo que haga romper la monotonía.
2. **Los elementos de juegos que no son propiamente un juego:** por ejemplo un premio por un comportamiento, el reto, una narrativa, anunciar una sorpresa para el final.
3. **Metodologías lúdicas:** son juegos pensados con un objetivo de aprendizaje concreto. Un ejemplo es el Juego Proceso producido por la ENJ en el año 2004 en la implementación del programa de capacitación ante la entrada en vigencia del Código Procesal Penal de ese entonces.

4. **Juegos:** pensados para divertir pero que pueden ser usados o adaptados para facilitar el desarrollo de competencias específicas, tales como la toma de decisiones, la ponderación, etc.

Tanto la profesora Marín como la profesora Aragay advierten que un docente debe tener bien definido el objetivo que quiere lograr a través del juego. Al diseñar una dinámica, el docente debe definir la estrategia y el objetivo que quiere lograr, que competencia pretende desarrollar. Agregan que "un juego estará bien o mal en función del objetivo, el público al que se dirige y la narración para mantener el interés". Al final de la actividad debe haber un momento de reflexión que permita hacer una transferencia de conocimiento del juego a la vida real.

#### En conclusión.

Para el cierre del año 2017 el 100% de los diseños curriculares nuevos de la ENJ contarán con una visión de desarrollo por competencias, según lo planteado por la institución en su plan estratégico, así como el objetivos de calidad previsto para este año.

Al asumir el reto de impulsar la formación profesional por competencias, en todos sus programas, la Escuela Nacional de la Judicatura dominicana reafirma su compromiso de responder a las necesidades de capacitación de los servidores del Poder Judicial, contribuyendo así con la excelencia en la administración de justicia.



*"Lo que sabemos es que la reflexión sin acción es insuficiente para aprender. No se aprende de lo que te explican si no de lo que ves y lo que descubres."*

Inma Marín.



*"Los docentes estamos acostumbrados a ser los protagonistas y con la metodología lúdica, esto se acaba, el docente es un facilitador que trae propuestas y materiales."*

Adriadna Aragay.

## ENCUENTRO CON

### Matías Villalón Aguirre

*Es docente de la Universidad Diego Portales, de Santiago de Chile y de la Escuela Nacional de la Judicatura. Experto en "Estudios de la Argumentación". Tiene un postgrado en Argumentación Jurídica, impartido por el Departamento de Filosofía del Derecho de la Universidad de Alicante, España. Magíster en Derecho (núm. 1 del ranking de alumnos), con mención en Derecho Penal, impartido por la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales.*



“No todos entendían realmente cómo esas viejas discusiones que parecían irresolubles con la luz de la Teoría de la Argumentación Jurídica y de la Teoría General del Derecho se resuelven al final del día”.

**Sj** Tienes más de 10 años colaborando con la Escuela. Has visto pasar varios programas de formación de jueces de paz. Ahora estás trabajando en la especialidad, ¿cómo crees que han evolucionado las discusiones de Teoría del Derecho en la Escuela?

**MV.** Creo que en primer lugar, han evolucionado. Y el que no hayan involucionado es una gran cosa, realmente. ¿Cómo noto yo que han evolucionado? Primero hay mucho más personas que hablan el lenguaje. ¿Te acuerdas cuándo comenzamos? No todos entendían de qué se trataba este discurso. No todos entendían muy bien por qué era tan importante. No todos entendían cuál es la utilidad para los operadores judiciales. No todos entendían realmente cómo esas viejas discusiones que parecían irresolubles con la luz de la Teoría de la Argumentación Jurídica y de la Teoría General

del Derecho se resuelven al final del día. Luego, nos demuestra, como dice Atienza, que sí hay un objetivismo moral después de todo.

**Sj** Y ahora te tenemos en un congreso, que de alguna manera es un pre resultado de todos estos años insistiendo en el discurso jurídico.

**MV.** Efectivamente, el congreso marca simbólicamente una segunda etapa de lo iniciado. Grandes académicos de hoy día se están interesando en la argumentación jurídica. No estoy pensando en Cruceta, que fue un pionero ni en Esthel que también fue una pionera, me estoy refiriendo ahora a buenos penalistas, a buenos constitucionalistas, que realmente han abierto los ojos frente al discurso de la argumentación jurídica. Puntualmente lo mío, y no quiero aquí pecar de falsa modestia, realmente yo creo que lo mío es un granito de

arena. Tengo el honor de inaugurar mañana el congreso y de lo que voy a hablar va a ser de algo bien simple: voy a hablar de cómo con la actitud filosófica, que es propia de esta nueva Teoría del Derecho, cuando hablo de Teoría del Derecho quiero realmente decirlo de una vez, y no quiero parecer como Malcom X hablando de su maestro. No quiero parecer reflexivo, pero realmente lo ha dicho tan bien Atienza, que cuando hablo de la Teoría Nueva del Derecho me estoy refiriendo a la Teoría del Derecho como Argumentación de Juan Manuel Atienza. Lo que quiero hacer es tomar la filosofía que está detrás del Derecho como Argumentación. Quiero ponerme esos lentes, esos anteojos, mirar las viejas teorías con la actitud filosófica que es propia del pragmatismo jurídico y podríamos encontrar muchísima utilidad en las teorías iusnaturalistas, que no son per se teorías orientadas a la utilidad ni teorías orientadas a la práctica tampoco. Son teorías que, como por ejemplo la Teoría de la Justicia de Aristóteles, está diseminada entre la Ética nicomáquea, la Política, la Retórica, la Magna Moralia. No es una teoría que esté pensada para la utilidad de los operadores, ni mucho menos.

Pero si yo me pongo esos anteojos, esos lentes del pragmatismo político, resulta que puedo realmente encontrar muchísima utilidad para los operadores en la teoría de Aristóteles. Y lo mismo puedo hacer con teorías que tampoco están pensadas para la utilidad de los operadores como son las teorías positivistas del gran Hart y del gran Kelsen. Son teorías descriptivas. El caso de Kelsen es paradigmático porque para Kelsen realmente esto no es una metáfora. Realmente creía que las ciencias jurídicas eran análogas a las ciencias naturales. ¿Qué utilidad hay en la ciencia? La ciencia nos hace esa pregunta. Con toda seguridad en ese contexto histórico nos hacía la pregunta sobre la utilidad.

“Aprender de la historia con los ojos del presente... Y yo, en este sentido, puedo tomar algún elemento de esta teoría, sabiendo que esta teoría fue muy criticada y que no prevaleció, pero eso no quita que tenga algunos elementos que hoy día yo pueda, como tú bien dices, redimensionar”

**Sj** ¿Acaso no implicaría esto que dices una redimensión de esas concepciones clásicas vistas en un contexto jurídico que plantea nuevos retos?

**MV.** Absolutamente. Y si alguien dijera que es una deformación, tampoco me sentiría ofendido porque naturalmente lo es. Parto explicitando que estas teorías no tienen un trasfondo pragmático. Es como aprender de la historia con los ojos del presente. Y yo, en este sentido, puedo tomar algún elemento de esta teoría, sabiendo que esta teoría fue muy criticada y que no prevaleció, pero eso no quita que tenga algunos elementos que hoy día yo pueda, como tú bien dices, redimensionar. Me gusta esa expresión.

**Sj** Yo creo que hoy en día el reto no es desechar lo que existe, sino ver cómo eso que existe tiene elementos que me permitan solucionar la problemática jurídica, que al final de cuentas, es uno de los fines del Derecho.

**MV.** Aquí está la cuestión, fíjate que te hablé de Aristóteles y después de Kelsen, un salto histórico más o menos importante, pero fundamentalmente pienso en Aristóteles como un paradigma del iusnaturalismo clásico y pienso en Kelsen como un paradigma del positivismo romanista. ¿Qué es lo que estoy diciendo de Aristóteles? Sabemos



que, por ejemplo, Aristóteles distingue entre lo justo natural y lo justo legal, y sabemos que lo justo natural siempre opera con un criterio de control de lo justo legal. Es mejor, lo dice expresamente la Magna Moralia de Aristóteles: Hay que preferir lo justo natural por sobre lo justo legal. Yo no estoy de acuerdo en la fundamentación de Aristóteles, de lo que es justo natural para Aristóteles. No tengo por qué estar de acuerdo en la fundamentación de las leyes naturales de Aristóteles, pero sí estoy de acuerdo, y esto es lo que yo creo que tiene mucha utilidad, de que esta intención nos permite contar con un criterio de corrección. Y esto lo podemos aplicar a "hoy". Los buenos abogados cuando tienen una determinada tesis interpretativa no creen en esa tesis porque subjetivamente y arbitrariamente pensaron era lo mejor. Están comprometidos con la corrección de esa tesis

interpretativa. ¿Y esto qué quiere decir? Que de alguna manera están materializando este criterio de corrección. ¿Y los jueces? Por supuesto que lo hacen ¿no? Me parece que el primer gesto de la historia del pensamiento humano, cuando se trata de reflexionar sobre el Derecho, es de Aristóteles y, en este sentido, Aristóteles me permite contar con el criterio de corrección. Y ahora si pienso en el positivismo y alguien podría decir: "¿De qué utilidad me hablas si Kelsen quería parecerse a un científico natural?" Pero es igual a como nosotros nos aprovechamos de las leyes naturales, ¿no? A mí no me gusta el sol de frente, pero el sol no cambia. Sale y se esconde de la misma manera, al menos en República Dominicana, ¿verdad? Pero si aprovechas la salida del sol y también el conocer dónde se esconde el sol, de esa misma manera puedes aprovechar el conocimiento que está

ahí muy bien organizado en la Teoría de Kelsen. Por ejemplo, Kelsen describe las antinomias. No me está diciendo será muy útil para los operadores conocerlas. No. Está describiendo el fenómeno jurídico, pero resulta que si yo parto de la descripción certera de Kelsen, de la misma manera en que me aprovecho de las leyes naturales, me puedo aprovechar de estos conocimientos de las ciencias jurídicas. Y al final puedo decir, hay antinomias y, entonces, es bueno que las resuelva. Y alguien podría negar utilidad en eso, podría no ver utilidad en eso.

**SJ** **¿Hoy en día muchos operadores jurídicos, se preocupan por entender la teoría y responder a la pregunta: ¿Cómo me sirve esta teoría para poder desempeñar de manera eficiente la práctica jurídica que llevo a cabo?**

**MV.** Impresionante que una pregunta tan clara y que tiene una respuesta tan obvia no quiere ver comunión en el auditorio académico. Tú sabes muy bien igual que yo que hay gente que es religiosa de Kelsen y que es religiosa de Hart, y entonces dicen: "No, pero es que la teoría es descriptiva". Y la teoría de Kelsen está en analogía con las ciencias naturales y Kelsen también quería desde el punto de vista biográfico parecerse a los científicos naturales. No quería ser menos, no quería ser un simple jurista, quería ser un científico natural o parecerse a un científico natural. Los grandes pensadores eran en su mayoría científicos. Pero es que eso lo entiendo de Kelsen. Sí está bien explicar la teoría, no estoy diciendo que hay que deformar la teoría. El problema es qué hacemos después de eso, porque hay algunos fanáticos de Kelsen que dicen que como la Teoría de Kelsen dice esto, entonces el Derecho y las ciencias jurídicas actuales tienen que agotarse en la descripción. No entiendo, esto es lo que yo encuentro absurdo.

**SJ** **¿Qué hago con la descripción de Kelsen? Simplemente es un componente pero luego, ¿qué hago?**

**MV.** Claro, y ahora, lo importante es darse cuenta porqué Kelsen no quería hacer esta pregunta. De nuevo porque la ciencia solamente nos conoce. La ciencia no está para el querer de nadie, no está al servicio de nadie, simplemente conoce y expone conocimientos. En ese sentido, los enunciados de la ciencia también los de las ciencias jurídicas, son enunciados descriptivos de normas. Es verdad, al final del día, que cuando uno habla de utilidad está presuponiendo conceptualmente algo sobre la utilidad. Se podría decir: "¿A qué se refiere con utilidad?" "¿En qué sentido usted entiende la utilidad?" Y esto es algo que sacamos de la propia Teoría del Derecho, que se nos ocurra hablar de utilidad en estos términos. Resulta que las grandes Teorías del derecho contemporáneas sí son teorías que están orientadas a la utilidad. No son teorías solamente teorías descriptivas sino que son también teorías prescriptivas, teorías descriptivas y prescriptivas a la vez. Entonces, se trata de encantarse con esa nueva música, de ponerse esos zapatos, de ponerse esos lentes, y valorarlo realmente y sacarse esa actitud torpe de decir: Es que el naturalismo está mal fundamentado porque Santo Tomás, Kant y Aristóteles no están de acuerdo en cuáles son los valores, no los fundamentan de la misma manera, en algunos casos vienen de la naturaleza, en el caso de Kant vienen de la racionalidad humana, en el caso de Santo Tomás vienen de Dios, ley eterna, ¿verdad?

Esto yo lo encuentro de una pobreza intelectual y espiritual mi querido amigo. Hay mucho realmente por sacar del iusnaturalismo, muchas lecciones por aprender, aunque no estemos de acuerdo con la teoría; lo mismo que el realismo, lo mismo con el positivismo y con las grandes escuelas del Derecho. Incluso, yo sacaría alguna lección del escepticismo marxista que termina con la extinción del Derecho. Hay también hay algo para sacar.



“Esto de reconstruir, de sacar en limpio las cosas buenas que tienen las teorías. Es algo que parece de toda obviedad porque lo dices con tanta seguridad, y me gusta como lo dices, pero cuando uno piensa que Perelman no pudo hacer esto. ¡Perelman, uno de los más grandes tratadistas del razonamiento jurídico!”

**Sj** **Creo que un reto de la Teoría General del Derecho es repensar la crítica negativa. Su autores son grandes y por eso son clásicos que siguen aportando a la construcción del contenido del Derecho.**

**MV.** ¡Y cómo escribían! Cómo escribe Santo Tomás con el rigor lógico el cual es interno a la Suma Teológica. Lo de Aristóteles no es tan claro porque pasaba muchísimo más tiempo todavía, pero ahí hay también muchísimo.

Esto de reconstruir, de sacar en limpio las cosas buenas que tienen las teorías. Es algo que parece de toda obviedad porque lo dices con tanta seguridad, y me gusta como lo dices, pero cuando uno piensa que Perelman no pudo hacer esto. ¡Perelman, uno de los más grandes tratadistas del razonamiento jurídico! y Perelman termina contraponiendo la Retórica a la Lógica ¿Por qué Perelman no rescató la Lógica? Está difícil oponerse, ¿no? No sé si será egocentrismo, la necesidad de jugar aunque sea un trazo en la historia de la humanidad, de que tendemos a no valorar.

**Sj** **Como iniciamos la conversación, estos criterios de corrección de otras áreas del conocimiento no propiamente jurídico nos siguen sirviendo para la construcción del propio pensamiento. También hay otro aspecto, alguien tiene que encargarse de eso.**

**MV.** Absolutamente, al contrario en que pudiéramos de pronto incluso abandonar esto en lo que con tanta fuerza creemos. Y esto es no ser sordo al argumento. Estar dispuestos a cambiar radicalmente, a abandonar las tesis. Mira lo que le pasó a Wittgenstein. Wittgenstein podría haberse puesto a dormir en los laureles después de haber escrito el Tractatus. Y cambió, cambió tres veces. Y ahí es cuando uno dice que el pensamiento es un camino muy largo, interminable y uno no importa, realmente. Vuelvo a los griegos, me encanta esa expresión, ¿te acuerdas? “No me escuchen a mí, escuchen al logos”. Esto es lo que debe ser, lo que tiene que ser un académico: desproveerse de estas ataduras, de estas vestimentas. El Derecho no es tan solemne. Y nos enseñan desde pequeños a ocupar una determinada vestimenta, a vernos bien y eso está en alguna manera está relacionado con la autoridad. La autoridad y la razón yo creo que se llevan muy mal. Siempre se llevan muy mal.

**Sj** **Matías, el tiempo nunca es suficiente para seguir con estas conversaciones, pero yo creo que hemos sacado o dado un salto dialéctico memorable, hemos dado unos saltos en el tiempo, un ir y venir, pero al final eso es el Derecho. Ante esta actividad dialéctica que permite ponernos de acuerdo, estar en desacuerdo, pero al final hay un solo lado: el pensamiento jurídico.**

**MV.** Absolutamente. Y la reflexión. Porque sí hay una conexión fuerte en ese sentido también, entre el razonamiento de la moral y el razonamiento jurídico. Yo no creo que, como dice Alexis, el razonamiento jurídico sea un caso especial del razonamiento moral. Pero esto no implica decir que no haya ninguna conexión. Me he alargado, ha sido un gusto venir.

# ENJ NEWS

**Boletín de noticias  
trimestral de la  
Escuela Nacional de la  
Judicatura**

MAR 29, 2016

BOLETÍN DE NOTICIAS TRIMESTRAL



## ¿Quiénes Somos?

SOMOS UN BOLETÍN DE NOTICIAS TRIMESTRAL, QUE INFORMA SOBRE LAS ACTIVIDADES DE LA ESCUELA NACIONAL DE LA JUDICATURA.

SIGUE NUESTRA WEB:  
[WWW.ENJ.ORG](http://WWW.ENJ.ORG)

PARA TENER MÁS DETALLE SOBRE TODAS LAS ACTIVIDADES QUE OCURREN EN LA ESCUELA

# ENJ NEWS



## ENJ y PNUD firman acuerdo de cooperación

La Escuela Nacional de la Judicatura (ENJ), y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), firmaron un acuerdo de cooperación interinstitucional, destinado a llevar a cabo proyectos de formación y capacitación conjunta. El acto se llevó a cabo el lunes 22 de febrero a las 09:00 a.m en la sede de la ENJ. El convenio ha sido rubricado por el magistrado Mariano Germán Mejía, presidente del Consejo Directivo de la Escuela Nacional de la Judicatura, y el doctor Lorenzo Jiménez, representante residente del PNUD en República Dominicana.

El convenio ha sido rubricado por el Mag. Mariano Germán en representación de la ENJ y Lorenzo Jiménez, representante del PNUD en R.D.

## ESPECIAL



## LA CRIMINALIDAD DE LOS PODEROSOS TIENE COMO ALIAS “LA IMPUNIDAD”

**Palabras clave:** Crimen. Corrupción. Sistema Político. Administración Pública. Economía. Leyes. Ciudadanía. Recursos. Delito.

### Resumen:

*El presente trabajo se propone analizar desde una perspectiva académica un fenómeno que afecta el ámbito público y privado. La lucha contra la impunidad   Qu   se necesita desde la judicatura para enfrentar este flagelo?*

### 1. La especial gravedad de la corrupción pública.

La corrupción como figura central de la política contemporánea, es la expresión de la difícil coexistencia entre un sistema económico capitalista, esencialmente desigualitario en tanto que se funda en la ley del más fuerte (“el ganador se lo lleva todo”); y un sistema político democrático, que es tendencialmente igualitario en la medida en que se basta en el principio un hombre un voto. En definitiva, en esta sociedad globalizada, y por tanto de la desigualdad creciente, la corrupción es al mismo tiempo un síntoma y una estrategia. Las más que evidentes deficiencias estructurales, constituyen el marco ideal para que los agentes corruptores realicen todo tipo de transacciones, al mismo tiempo que cuentan con algunos territorios con tal margen de impunidad, que posibilitan el que sus actividades ilícitas no sean finalmente descubiertas.

Sea como fuere, si bien la corrupción privada y la pública son las dos caras de la misma moneda, no hay dudas respecto a que el ámbito en que causa más daño es el público. Y ello porque, además de generar pobreza y desigualdad, como consecuencia de los efectos macroeconómicos negativos que conlleva, ataca el cimiento mismo de la confianza, pues ante la más que evidente falta de respuestas adecuadas se presupone la corrupción de todo el sistema. La corrupción pública tiene como característica general la finalidad de favorecer desde la administración pública intereses particulares, perjudicando con ello los intereses públicos. Esto es, la corrupción política, de la mano de la económica, se traduce en una especie de privatización del Estado, de modo que los antes gestores de los servicios públicos pasan a comportarse como si fueran los dueños de los mismos.

“Porque lo habitual es que en el origen de la corrupción pública concurren incentivos privados; o lo que es lo mismo, particulares que con su poder económico buscan que las instituciones públicas intercedan en su favor”.

Porque lo habitual es que en el origen de la corrupción pública concurren incentivos privados; o lo que es lo mismo, particulares que con su poder económico buscan que las instituciones públicas intercedan en su favor. Personas de la clase socioeconómica superior que violan las leyes emanadas para regular su trabajo, actuando con modos “aprendidos” en el mismo ambiente laboral, y desarrollados con la naturalidad propia que lleva el pensar que la bancarrota, la falsedad contable, el fraude económico o la corrupción son menos graves que un robo. Y en la medida en que la vida política claudica ante las exigencias del poder económico, los territorios de lo público y lo privado se mezclan y confunden, y los procesos de privatización de empresas públicas son un buen ejemplo: el político transfiere poder del Estado a un poder empresarial amigo, ampliando así su propio poder personal. En definitiva, hasta tal punto es la interrelación o

simbiosis entre el poder político y el económico, que el combate contra la corrupción nunca podrá ser efectivo sin llevar a cabo también estrategias dirigidas al sector privado.

## **2. La lucha contra la delincuencia de cuello blanco: la responsabilidad penal de las personas jurídicas.**

Actualmente, las conductas ilícitas que causan más daño social son sin duda cometidas por personas jurídicas; esto es, bajo su nombre, su amparo, sus posibilidades económicas y, desde luego, bajo la sombra enorme de la ineficacia del propio sistema de justicia penal. Es “el mundo al revés”, pues mientras vivimos un populismo punitivo sin precedentes para las conductas cometidas por los marginados sociales, la delincuencia económica halla con frecuencia una respuesta suave por parte de la justicia, si es que al final recibe alguna, reforzando una vez más eso de que “las leyes son como las telarañas que, si bien atrapan las moscas, son reventadas por los moscardones”. Esto es, mientras el hurto es considerado miserable por la condición social dominante, el desfalco de grandes sumas de dinero se ve con admiración y a menudo se considera no reprochable, o al menos no conveniente perseguirlo.

En el actual marco de complejas relaciones, con un evidente y creciente protagonismo de los entes colectivos en el tráfico económico y la toma de decisiones —fenómeno sin duda fomentado por la globalización—, nos enfrentamos a un panorama de relaciones económicas muy distinto al contemplado por los códigos penales del Siglo XIX, abriendo interrogantes sobre la necesidad de su revisión y la incorporación de nuevas figuras delictivas. En concreto, es absolutamente ineludible el debate sobre la responsabilidad penal de las personas jurídicas. Y más aún si tenemos en cuenta su frecuente dimensión transnacional, lo que requiere políticas mundiales homogéneas y de cooperación judicial a efectos de evitar el *forum shopping* (o *jurisdiction shopping*); o lo que es lo mismo, el interés de las empresas por someterse a los ordenamientos que ofrezcan la mayor protección y las menores obligaciones.

## **3. La tradicional impunidad de la corrupción: el caso español.**

Si partimos de que la caracterización de un acto, como corrupto o no, es sólo secundariamente un problema legal, siendo básicamente un problema político, una cuestión de poder a la hora de aprobar las normas, no debe sorprendernos la existencia de marcos normativos que parecieran hechos a medida de los corruptos. Normas “consensuadas” con los correspondientes grupos de presión (lobbies), intencionadamente abstractas y confusas, con el fin de crear ambientes favorables para el desarrollo de sus prácticas



ilícitas. En cualquier caso, iniciado el correspondiente procedimiento, es habitual encontrarse con el asunto de los aforamientos, que dificultan y dilatan su desarrollo. En España, concretamente, hay casi 18.000 aforados, lo que implica que estas causas se instruyan y, en su caso, se fallen por Tribunales Superiores de Justicia o directamente por el Tribunal Supremo. Causas que muchas más veces son absueltas penalmente, desviándose al procedimiento administrativo, por considerar el juez que la infracción cometida no es un ilícito penal sino una mera infracción administrativa pese a tratarse de supuestos claros de corrupción.

---

“Es imposible perseguir la corrupción política y los delitos económicos con herramientas procesales pensadas para delitos convencionales y tiempos de mercaderes”.

---

Otro gran motivo de la falta de sentencias condenatorias en casos de corrupción se debe a la gran concentración de causas en la etapa de instrucción, macroprocesos cuya instrucción se dilata tanto en el tiempo que acaban prescribiendo. Y es que nuestro modelo de persecución penal no es ni mucho menos apto para enfrentar delitos de esta naturaleza. Es imposible perseguir la corrupción política y los delitos económicos con herramientas procesales pensadas para delitos convencionales y tiempos de mercaderes. En todo caso, si después de años de costosas investigaciones y largos procedimientos, por fin se logra condenar por estos delitos, nos encontramos con otro gran escollo: los indultos. Según la aún vigente Ley del Indulto de 18 de junio de 1870, el gobierno, sin tener que motivar en ningún caso su decisión, puede condonar total o parcialmente la pena impuesta, evitando con ello el ingreso en prisión. Ahora bien, mientras la tasa media de indultos es de 3 por cada 1000, cuando se trata de delitos de corrupción la proporción ha llegado a alcanzar la tasa de 350 en los peores años del boom inmobiliario, y por tanto de la corrupción urbanística. Resultados escandalosos que solo permiten afirmar un uso abusivo del indulto por quienes ejercen el poder político para beneficiar a empresarios y autoridades públicas.

---

“Lo importante no es lo que digan las leyes, sino cómo se aplican por los tribunales; esto es, de nada sirven muchas y buenas leyes anticorrupción, sin unos jueces severos e independientes y un eficaz procedimiento penal”.

---

En definitiva, es evidente, por grotesca, la ausencia de un programa político-criminal contra este fenómeno delictivo, lo que no denota sino una real falta de interés en su persecución y castigo. Y es que, lo importante no es lo que digan las leyes, sino cómo se aplican por los tribunales; esto es, de nada sirven muchas y buenas leyes anticorrupción, sin unos jueces severos e independientes y un eficaz procedimiento penal. Y la realidad es que tanto los corruptos como los delincuentes de cuello blanco, hasta ahora, han deslegitimado el sistema penal al encontrarse inmunizados ante los rigores del procedimiento penal y las sanciones previstas en la ley. Además, la imagen que un ciudadano tiene acerca de la criminalidad depende en gran medida de su propia experiencia personal como víctima o de sus allegados, y como estos delitos por su carácter difuso no causan daños inmediatos en la sociedad, producen poca reacción social, lo que ha conllevado que la sociedad no los considere “delincuentes” y no se les segrega. El ejemplo claro es que los electores no sienten rechazo (o por lo menos no lo han sentido hasta hace muy poco) hacia los candidatos que cometen actos ilícitos, votándoles nuevamente pese a haberse visto inmersos en sonados procesos penales. Esto es, si bien hoy en día el tema de la corrupción es objeto de fuerte debate en casi todos los países del Planeta, detrás de formulaciones de intransigencia



frente al mismo, también se observan actitudes comprensivas, con la “complicidad” de ciertos medios de información, que en vez de informar objetivamente, más bien encubren y entorpecen la acción de la justicia.

Político-criminalmente, por tanto, y partiendo siempre de la necesidad de que la corrupción se debe visibilizar y denunciar, haciendo patente toda su crudeza a efectos de evitar la indiferencia frente a esta fenómeno, es necesario apostar fuerte en la

tarea de hacer frente a un fenómeno tan grave y corrosivo para la democracia y sus instituciones; frente a esta forma tan sutil de destrucción del tejido social. Porque en completo acuerdo con Nieto, lo que nunca se debe hacer es silenciar la corrupción pública pensando que ello perjudica a la democracia, porque quien realmente desacredita la democracia es el que silencia sus vicios, al igual que “quien finge ignorar que está saliendo humo es el mejor propagador del fuego. Quien cree que la democracia no puede soportar la crítica de sus defectos, en poco concepto la tiene”.

#### **4. Por una lucha eficiente contra la corrupción de nuestros políticos.**

Como ya advertía el político norteamericano Unruch, “el dinero es la leche materna de la política”, luego no es de extrañar que una de las formas más



habituales de corrupción sea la financiación ilegal de partidos políticos. Y es que, pese a los “cantos de sirena” de nuestros representantes públicos, en relación a su supuesta inflexibilidad frente a la corrupción, lo cierto es que sus partidos políticos siguen admitiendo donaciones y pagos de todo tipo que ayuden a sufragar las siempre costosas campañas electorales, continuando así el juego del “pay-to-play” (o dinero a cambio de favores), y comprometiendo con ello la imparcialidad de su gestión pública. Urge, por tanto, abordar de forma seria y eficiente el siempre espinoso asunto de la financiación ilegal de partidos políticos.

De igual forma, no se puede postergar ni un segundo más la reforma del procedimiento penal. Son necesarias y urgentes las reformas que doten a la Administración de Justicia de mayor eficacia y celeridad en la persecución de estos delitos. Las nuevas formas de criminalidad caracterizadas por su complejidad y por afectar gravemente a los intereses generales no pueden ser afrontadas eficazmente con sistemas y estructuras procesales que no posibilitan ni la necesaria especialización ni la coordinación en la investigación penal. Urge por ello la “especialización” del personal al cargo de este tipo de investigaciones y su enjuiciamiento, por lo que habrá que comenzar por dotar a la justicia penal de medios idóneos, proporcionales a la amenaza que sin duda representa la corrupción en las democracias. Jueces y fiscales fuertes, independientes e inamovibles, capaces de investigar y castigar la corrupción por encima de cualquier otra circunstancia y sin la mediatización de quienes pretenden ejercer control político sobre ellos, tanto desde dentro como desde fuera. En definitiva, son necesarios más recursos humanos y materiales, sobre todo dirigidos a recuperar los fondos ilegítimamente sustraídos al control público. Como fenómeno supranacional, la corrupción requiere verdadera colaboración judicial en la recuperación de activos, normalmente situados en paraísos fiscales con la complicidad de la opacidad bancaria. Porque resulta obvio, estamos con Terradillos “que mientras los corruptos cuentan con más medios para eludir la acción de la justicia de los que tienen el sistema público para perseguirlos, la batalla contra la corrupción puede darse por definitivamente perdida”.

En cualquier caso, una lucha eficaz contra la corrupción pasa necesariamente por la adopción de medidas preventivas que aborden sus causas y reduzcan las ocasiones en las que se produzca. El mejor control es sin duda el interno, el llevado a cabo por los propios órganos de la administración pública. Resulta esencial, por tanto, una mayor y más eficaz intervención jurídico-administrativa dirigida al establecimiento de reglas que aseguren un funcionamiento claro y transparente del sector público; a la implantación de sistemas eficaces de control de autoridades y funcionarios y de las cuentas

públicas; a la aprobación de códigos de conducta y la formación de los servidores públicos. Y también acabar de una vez con el fenómeno de las “puertas giratorias”, o lo que es lo mismo el permanente tránsito de altos servidores públicos a empresas privadas con las que previamente tuvieron una relación institucional. Porque el problema no es quién debe mandar, sino cómo controlar al que manda. Y dado que no existe un método infalible para evitar la tiranía y corrupción de los poderosos “el precio de la libertad ha de ser la eterna vigilancia”. Porque se requiere, sobre todo, la conciencia social sobre la gravedad de todos estos hechos mediante campañas y esfuerzos educativos, culturales y pedagógicos dirigidos al incremento de las exigencias y la censura y reproche en relación con la corrupción.

## 5. A modo de reflexión.

El delito económico y la corrupción constituyen auténticos riesgos para la estabilidad social y la prosperidad de las naciones, además de erosionar la credibilidad en el Estado y sus instituciones. Ahora bien, pecaríamos de inocentes al pensar que los sujetos con poder y responsabilidad se van a autorregular. Porque la paradoja real está en que quienes de verdad pueden evitar estas conductas son los mismos que pueden cometerla; esto es, la solución depende de la voluntad de los principales actores de la

corrupción, entre ellos los partidos políticos. Erradicar la corrupción desde el Estado es, por tanto, tan difícil como lograr que los individuos sean de pronto justos y benéficos. El Estado es el gran interesado en que la corrupción no sea perseguida y castigada, por lo que es lógico que desde el poder se intente ocultarla, bloqueando los caminos previstos para prevenirla, y, llegado el caso, esquivar el castigo.

¿La solución está en dictar aún más leyes? Decía Tácito que “en un Estado corrupto se hacen muchísimas leyes”, y lo cierto es que tanto a nivel internacional como interno se han sucedido las normas, acuerdos y tratados, pero pareciera que la ley siempre va detrás de los delincuentes. Quizás porque como afirmaba lord bolingbroke, “el gran error de todos es el de ver a los hombres como seres virtuosos. O pensar que puedan volverse tales por las leyes”. La clave reside, por tanto, en la honradez y vigilancias ciudadanas. De la honestidad social depende el que los administradores públicos sean honrados o no y de que los ciudadanos quieran o no corromperlos, no habiendo nada tan revulsivo como la conspiración de silencio que tradicionalmente ha acompañado a este tipo de prácticas.

Cuando se celebra un negocio corrupto no sale perdiendo el Estado sino la sociedad, y por tanto, todos los ciudadanos; luego somos nosotros los que, tomando conciencia

de ello, debemos prevenir la corrupción aunque sólo sea por razones tan egoístas e irracionales como estas. De nosotros depende que el “eso lo hacen todos” deje de ser la perenne excusa. Porque no nos engañemos, la conciencia de impunidad, acompañada aún de una importante indiferencia social, que lleva a que lo sospechosos de corrupción vuelvan a ser reelegidos gracias a nuestros votos, son los grandes alimentos de esta bestia que todo lo devora y aplasta.

#### **Bibliografía:**

1. BRIOSCHI, C.A., Breve historia de la corrupción. De la antigüedad a nuestros días, Taurus, Madrid, 2010.
2. DE LA CUESTA ARZAMENDI, J.L., “Iniciativas internacionales contra la corrupción”, en Eguzkilore, nº 17, 2003, pp. 5 y ss.
3. DEMETRIO CRESPO, E., - GONZÁLEZ –CUÉLLAR SERRANO, N., (Dir.), Halcones y palomas: corrupción y delincuencia económica, ed. Castillo de la Luna, Madrid, 2015.
4. DOVAL-BLANCO, FERNÁNDEZ-PACHECO, VIANA Y SANDOVAL, “Las concesiones de indultos en España (2000-2008)”, en Revista Española de Investigación Criminológica (REIC), n. 9, 2011.
5. JAREÑO LEAL, A., (Dir.), Corrupción pública: cuestiones de política criminal, Iustel – Ministerio de Economía, Madrid, 2014.
6. NIETO GARCÍA, A., Corrupción en la España democrática, Barcelona, 1997.
7. POPPER, K.R., La sociedad abierta y sus enemigos, Paidós, Barcelona, 2008.
8. RAMONEDA, J., Después de la pasión política, Punto de Lectura, Madrid, 2002.
9. RIVERO ORTEGA, R., “Instituciones jurídico-administrativas y prevención de la corrupción”, en FABIÁN CAPARRÓS, (coord.), La corrupción: aspectos jurídicos y económicos, Salamanca, 2000.
10. SANZ MULAS, N., “Criminalidad transnacional y responsabilidad penal de las personas jurídicas. La necesaria armonización en el marco de la UE”, en PÉREZ CEPEDA, A., (Dir.), Política criminal ante el reto de la delincuencia transnacional, Tirant lo Blanch, Valencia, 2016.
11. SANZ MULAS, N., Política criminal. Actualizada a las reformas de 2015, Ratio Legis, Salamanca, 2016.
12. ZUGALDÍA ESPINAR, J.M., “Bases para un teoría de la imputación de las personas jurídicas”, en CPC, 2001.



# CONOCIMIENTO



## LA TEORÍA GENERAL DEL DERECHO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

*“Las mujeres tienen razón de rebelarse contra las leyes porque las hicimos sin ellas”*

**Montaigne.**

**Palabras clave:** Teoría. Práctica. Perspectiva de Género. Igualdad. Argumentación. Moral. Derecho. Estereotipos. Sentencias.

### Resumen:

*Las mujeres han sido excluidas en la construcción del derecho positivo y esto ha provocado la falta de teorización sobre los problemas de género que tiene el derecho. Al abordar la teoría de la argumentación jurídica desde la perspectiva de género podemos visualizar los factores sociales, culturales e ideológicos que influyen en la aplicación del derecho, identificando mejores prácticas jurídicas que logren hacer efectivo el derecho a la igualdad.*

Los derechos de las mujeres han adquirido protagonismo a través del movimiento de derechos humanos que busca reivindicar y equilibrar las relaciones de poder históricamente discriminatorias para las mujeres en la conformación del derecho positivo. Lo anterior nos lleva a preguntarnos ¿qué es la perspectiva de género?, ¿cómo se vincula con la teoría general del Derecho? y ¿cuáles son las implicaciones prácticas que derivan de dicha vinculación?

La teoría general del Derecho en sus orígenes ha sido construida por los hombres, y tanto su interpretación como aplicación carecen de una

estructura conceptual y argumentativa que dé cuenta de los elementos necesarios para que el operador jurídico comprenda y aplique un enfoque con perspectiva de género en la práctica del Derecho. Esta carencia se refleja en opiniones infundadas, y con frecuencia equivocadas, de lo que significa estudiar el derecho desde este enfoque para garantizar la igualdad y el acceso a la justicia para todos. Si analizamos esta ausencia de fundamentación desde el punto de vista histórico, es posible advertir que el derecho a la igualdad como fundamento para la justicia de género se limitó durante muchos años al ámbito formal de

concesiones políticas hacia a la mujer, garantizando por ejemplo el derecho al voto o la participación en determinados espacios públicos. Algunos juristas continúan siendo incapaces de visualizar los problemas de género que tiene el Derecho afirmando que no es necesario hablar sobre perspectiva de género porque no existe tal desequilibrio de poderes entre hombres y mujeres; este tipo de opiniones populares ha robusteciendo la falsa percepción de que el estudio de la perspectiva de género desde el Derecho conlleva necesariamente la aceptación de posturas jurídicas ilógicas y extremistas que concedan la razón a las mujeres en todos los casos y bajo cualquier circunstancia. El problema principal es que se continúa ignorando el papel que juegan los estereotipos y las categorías discriminatorias en la construcción de conceptos jurídicos que al alzarse como barreras ideológicas impiden alcanzar una igualdad sustantiva de derechos.

Aunque pretendo abordar el tema de la teoría general del Derecho desde la perspectiva de género, es importante advertir que el presente escrito configura apenas un esfuerzo por esclarecer la relevancia del tema para el operador jurídico mediante el análisis de algunos de los problemas de género que enfrenta el Derecho.

“La Teoría General del Derecho en sus orígenes ha sido construida por los hombres, y tanto su interpretación como aplicación carecen de una estructura conceptual y argumentativa que dé cuenta de los elementos necesarios para que el operador jurídico comprenda y aplique un enfoque con perspectiva de género en la práctica del Derecho”.

Como afirma el Dr. Rodolfo Vigo la recepción en la teoría jurídica de la razón práctica tiene enorme aceptación en los últimos tiempos, y al margen de la filosofía jurídica clásica, podemos ejemplificar con autores diversos como: Nino, MacCormick, Raz, Alexy, Dworkin, Garzón Váldez, Atienza, etc.<sup>1</sup> En definitiva hablar de la Teoría General del Derecho desde la perspectiva de género exige mirar más allá de la filosofía jurídica clásica poniendo énfasis en la razón práctica, ya que los actos de discriminación hacia la mujer se identifican primordialmente en la aplicación de normas que bajo el criterio de legalidad y certeza jurídica impiden garantizar la igualdad.

La teoría argumentativa del Derecho promovida por el Dr. Manuel Atienza incluye fundamentalmente tres concepciones de la argumentación: formal, material y pragmática. Esta división resulta pedagógicamente útil al analizar la perspectiva de género desde la teoría porque al incluir el análisis, evaluación y argumentación del Derecho brinda los instrumentos necesarios que permiten por un lado identificar bajo la lógica deductiva clásica cómo es que se han construido enunciados jurídicos posicionando a la mujer en un segundo plano respecto de los hombres, al mismo tiempo que permite evaluar las premisas para identificar la relación entre razones jurídicas y morales, y cómo estas últimas llevadas al extremo han reproducido criterios discriminatorios; y finalmente la concepción pragmática de la argumentación al centrarse en los efectos que se pretenden lograr al argumentar, permite encaminar la teoría general del Derecho hacia una práctica argumentativa más incluyente que logre hacer efectivo el derecho a la igualdad.

1 VIGO, Rodolfo. ¿Qué filosofía del derecho para el mundo latino?, en el marco del “I Congreso de Filosofía del Derecho para el Mundo Latino”, Universidad de Alicante, España. Junio de 2016. Disponible en <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Vigo%20ponencia.pdf> [Consultada el 26 de abril de 2017].

---

“Algunos juristas continúan siendo incapaces de visualizar los problemas de género que tiene el Derecho, afirmando que no es necesario hablar sobre perspectiva de género porque no existe tal desequilibrio de poderes entre hombres y mujeres; este tipo de opiniones populares ha robustecido la falsa percepción de que el estudio de la perspectiva de género desde el Derecho conlleva necesariamente la aceptación de posturas jurídicas ilógicas y extremistas que concedan la razón a las mujeres en todos los casos y bajo cualquier circunstancia”

---

### **Precisiones conceptuales, distinguir entre sexo y género.**

La perspectiva de género cuestiona el prototipo de “ser humano único” por eso no se trata de un método que analiza de manera aislada la situación de las mujeres, sino que es un enfoque integral que permite concebir y analizar la posición de la persona en una diversidad de contextos. Si el operador del Derecho no es capaz de distinguir que el **sexo** se refiere a cuestiones biológicas, mientras que el **género** versa sobre factores ideológicos, se moverá en un lenguaje ambiguo y confuso que le impedirá tener una aproximación adecuada a la teoría del Derecho. Al enfocar equivocadamente los problemas de género en el factor sexual se persiguen soluciones a lo que en palabras de Dworkin aparentan ser casos fáciles.

Habiendo hecho esta precisión, abordaré las tres concepciones de la teoría de la argumentación jurídica desde la perspectiva de género para concluir que todas ellas son necesarias, más no suficientes por sí mismas, para resolver los casos difíciles que enfrenta el Derecho.

### **La concepción formal.**

La concepción formal de la argumentación hace énfasis en la comprensión del Derecho desde la lógica y al hacerlo provoca que sus defensores se decanten en posturas radicales ya sea en defensa del imperialismo de la lógica o por el contrario, sosteniendo una postura de antilogicismo. El principal

peligro al aplicar la perspectiva de género se ubica en el primero de estos dos extremos, ya que el imperialismo de la lógica, resultado de la influencia del formalismo jurídico, tiende con frecuencia ubicar los casos de discriminación en materia de género en el extremo del silogismo judicial entendido como simple subsunción, lo cual lleva a plasmar y reproducir categorías que discriminan a la mujer en el Derecho. Para ejemplificar esta afirmación proporcione un ejemplo:

» **Sistema Interamericano. Caso María Eugenia Morales de Sierra Vs. Guatemala.**

Se presentó ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos con motivo de la impugnación de una sentencia de la Corte Suprema de Guatemala en un juicio de inconstitucionalidad donde se alega la discriminación de algunos enunciados normativos del código civil:

*El “artículo 109 del Código Civil confiere al marido la representación conyugal, en tanto que el artículo 115 establece las instancias excepcionales en las que esta autoridad puede ser ejercida por la esposa. El artículo 131 faculta al esposo para administrar el patrimonio conyugal, en tanto que el artículo 133 dispone las excepciones limitadas a esta norma. El artículo 110 se refiere a las responsabilidades dentro del matrimonio, confirmando a la esposa “el derecho y la obligación” especial*

de cuidar de los hijos menores y del hogar. El artículo 113 dispone que una mujer casada sólo puede ejercer una profesión o tener un empleo cuando ello no perjudique sus funciones de madre y ama de casa. Afirman que, de acuerdo con el artículo 114, el marido puede oponerse a las actividades fuera del hogar de la mujer toda vez que la sustente y tenga razones justificadas.”<sup>2</sup>

La Corte Suprema de Guatemala señaló que dichos artículos eran constitucionales por brindar “certeza jurídica” en la asignación de las funciones dentro del matrimonio. Pero si analizamos este caso con perspectiva de género, resulta evidente que estas disposiciones normativas no la consideran y como consecuencia imponen sobre el hombre y la mujer estereotipos basados en el sexo a los que se les adjudican consecuencias jurídicas. En el caso del hombre se le da la función de ser proveedor y representante legal, excluyéndolo de la posibilidad de participar en otras actividad de cuidado en el hogar; para la mujer el hecho de ser la que engendra a los hijos (factor sexual), le asigna automáticamente el rol de cuidado y tareas del hogar (estereotipo de género) limitándola a participar en el ámbito profesional solamente con permiso del marido y mientras no descuide las tareas domésticas.

2 Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Informe N° 4/01, caso 11.625. MARÍA EUGENIA MORALES DE SIERRA VS. GUATEMALA. 19 de enero de 2001, § 2.

“Si el operador del Derecho no es capaz de distinguir que el sexo se refiere a cuestiones biológicas, mientras que el género versa sobre factores ideológicos, se moverá en un lenguaje ambiguo y confuso”.

Al analizar este caso bajo el lente de la concepción formal de la argumentación jurídica podríamos encontrar quizá cierta coherencia lógica entre los factores sexuales y los estereotipos de género que llevan al legislador a construir un esquema argumentativo “aceptable” desde el punto de vista formal, pero absolutamente equivocado desde el punto de vista material y pragmático. Es importante subrayar que como señala Manuel Atienza “*La lógica no se ocupa propiamente de los argumentos, sino de los esquemas de argumentos. Por ello, la lógica no permite por sí sola justificar (o explicar, o averiguar, o predecir) nada*”.<sup>3</sup> Pensar que donde termina la lógica comienza la arbitrariedad e irracionalidad del Derecho así como la falta de certeza jurídica es un error recurrente al defender normas discriminatorias que reproducen estereotipos de género impuestos por la sociedad.

### La concepción material.

Se refiere a una teoría de las premisas o de las buenas razones, busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿qué hace que un argumento sea bueno para explicar o justificar algo?.

Al abordar la concepción material de la argumentación es necesario hacer énfasis en la unidad del razonamiento teórico y práctico, aquello que ya Dworkin desarrolló como un amplio criterio de justificación basado en la noción de coherencia e integridad y la vinculación que existe entre el Derecho y la moral, sobre todo al argumentar casos difíciles. Pero ¿qué sucede cuando el que aplica el Derecho tiene una concepción universal de ser humano y una concepción única de la moral?. He aquí un ejemplo:

#### » Sistema Interamericano. Caso Atala Riffo vs. Chile.

Este caso se presentó ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos y se refiere a la responsabilidad internacional de Chile por el trato discriminatorio y la interferencia arbitraria en la vida privada y familiar de Karen Atala

3 ATIENZA, Manuel. “El derecho como argumentación. Concepciones de la Argumentación”, editorial Ariel. España 2012, p. 176.

Riffo, debido a su orientación sexual, en el proceso judicial que resultó en el retiro del cuidado y custodia de sus hijas.<sup>4</sup>

En sede nacional, el juzgado de menores de Villarrica argumentó lo siguiente:

*“La demandada privilegió su bienestar e interés personal por sobre el cumplimiento de su rol materno, en condiciones que podían afectar el desarrollo de las menores y como el actor (el esposo) presentó argumentos más favorables en pro del interés superior de las niñas, sus argumentos en el contexto de una sociedad heterosexuada y tradicional, cobran gran importancia”<sup>5</sup>*

En esta decisión es posible observar que el ignorar la distinción fundamental entre sexo y género lleva al operador jurídico a asignar el rol materno (estereotipo de género) a Karen Atala por el simple hecho de ser mujer (factor biológico), además condena sus preferencias sexuales para emitir un juicio moral posicionándola como una mala madre que privilegia su bienestar e interés personal. Adicionalmente alude a un argumento de autoridad para justificar las premisas que sostiene, al señalar que el padre de las niñas presenta argumentos más favorables (sin decir cuáles son) en el contexto de una sociedad heterosexuada y tradicional, como si esta característica de la sociedad chilena diera paso a la justificación de la asignación de roles basados en características sexuales que automáticamente convierten al padre en una mejor opción para cuidar de sus hijas sin proporcionar mayores elementos de convicción sobre dicha afirmación.

Cuando Carlos Nino sostiene la vinculación entre el derecho y la moral, no se refiere a ir en contra del pluralismo axiológico ni del relativismo moral entendido en términos descriptivos (existen, de hecho, códigos morales plurales), pero sí contradice el relativismo moral en cuanto tesis prescriptiva o metaética. Parece que el criterio sostenido por el tribunal de menores de Villarrica pretende sostener un juicio de moralidad vinculado al interés superior del menor, pero se olvida de la justificación de dicho argumento y apela a prejuicios sociales construidos por la sociedad chilena para decidir un caso que requiere aplicar adecuadamente la perspectiva de género. La propia Corte Interamericana se pronunció al respecto señalando que “una decisión de custodia no discriminatoria no debería referirse a la orientación sexual del padre o de la madre. Debería enfocarse solamente en las capacidades parentales del padre o de la madre, el tipo de hogar que pueden brindar, etc. [...]”<sup>6</sup>

conducta sexual que los tribunales en general han tenido en cuenta en casos de esta naturaleza, son conductas sexuales que se refieren a la promiscuidad, [...] sin ningún otro tipo de consideración”<sup>6</sup>

### **La concepción pragmática.**

Es un enfoque del Derecho que trata de conectar los elementos de las dos anteriores concepciones para dar por resultado una visión dinámica, instrumental y comprometida del Derecho que arranca de la noción de conflicto. Para Atienza, el conflicto es el origen del Derecho, lo que lleva a verlo como un instrumento volcado a la resolución de conflictos por medios argumentativos en las diversas instancias de la vida jurídica; argumenta el juez motivando su decisión, el abogado al tratar de persuadir al juez en su decisión, el asesor de un cliente para emprender determinado curso de acción, un abogado que negocia con otro para zanjar una disputa, el legislador al manifestarse sobre el contenido de determinados artículos, etc. La argumentación está presente prácticamente en toda la práctica jurídica y dado que la experiencia jurídica consiste de manera prominente en argumentar, parece inevitable que la teoría del Derecho tenga que construirse en muy

4 Cfr. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Ficha técnica Ficha Técnica: Atala Riffo y Niñas Vs. Chile. Disponible en: [http://www.corteidh.or.cr/cf/jurisprudencia2/ficha\\_tecnica.cfm?nId\\_Ficha=196&lang=es](http://www.corteidh.or.cr/cf/jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=196&lang=es) [Consultada el 26 de abril de 2017].

5 Cfr. Resolución de la demanda de tuición provisoria por el Juzgado de Menores de Villarrica de 2 de mayo de 2003 (expediente de anexos a la demanda, tomo V, folio 2567), en Corte I.D.H., Caso Atala Riffo y Niñas Vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de febrero de 2012. Serie C No. 239.

6 Corte I.D.H., Caso Atala Riffo y Niñas Vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de febrero de 2012. Serie C No. 239 p. 39.

buena medida como una teoría de la argumentación jurídica.<sup>7</sup>

A continuación brindaré un ejemplo de sentencia que me parece logra integrar las tres concepciones de la argumentación logrando una visión integral y comprometida del Derecho al aplicar la perspectiva de género.

» **Sistema Interamericano. I.V. vs. Bolivia.**

Este caso se relaciona con la responsabilidad internacional de Bolivia por la intervención quirúrgica consistente en una salpingoclasia bilateral o ligadura de trompas de falopio a la que fue sometida la señora I.V. en un hospital público, misma que se efectuó sin que se tratara de una situación de emergencia y sin el consentimiento informado de la paciente. La intervención quirúrgica constituyó una violación a la integridad física y psicológica de la señora I. V., así como a su derecho a vivir libre de violencia y discriminación, de acceso a la información y a la vida privada y familiar, entendiendo la autonomía reproductiva como parte de tales derechos. El Estado no brindó a la presunta víctima una respuesta judicial efectiva frente a tales vulneraciones.<sup>8</sup>

“La obligación de eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer lleva ínsita la obligación de eliminar la discriminación basada en estereotipos de género”.

La sentencia de la Corte Interamericana aborda de manera directa la afectación provocada por asumir estereotipos de género reconociendo que:

*“la relación de poder entre el médico y la paciente, puede verse exacerbada por las relaciones desiguales de poder que históricamente han caracterizado a hombres y mujeres, así como por los estereotipos de género socialmente dominantes y persistentes que constituyen de forma consciente o inconsciente la base de prácticas que refuerzan la posición de las mujeres como dependientes y subordinadas. Al respecto, la Corte ha reconocido que la obligación de eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer lleva ínsita la obligación de eliminar la discriminación basada en estereotipos de género. [...] La Corte visibiliza algunos estereotipos de género frecuentemente aplicados a mujeres en el sector salud, que generan efectos graves sobre la autonomía de las mujeres y su poder decisorio: i) las mujeres son identificadas como seres vulnerables e incapaces de tomar decisiones confiables o consistentes, lo que conlleva a que profesionales de la salud nieguen la información necesaria para que las mujeres puedan dar su consentimiento informado; ii) las mujeres son consideradas como seres impulsivos y volubles, por lo que requieren de la dirección de una persona más estable y con mejor criterio, usualmente un hombre protector [...]”<sup>9</sup>*

La parte de reparaciones de esta sentencia señala de manera expresa que éstas deben incorporar una perspectiva de género tanto en su formulación como implementación. Este tipo de argumentación jurídica capaz de considerar detenidamente la estructura lógica de los argumentos y las circunstancias contextuales de la presunta víctima, llevando este mismo análisis a la reparación integral, nos permite darnos cuenta de que la forma en la que argumentamos el Derecho tiene gran injerencia en la consolidación de una práctica jurídica tendiente a erradicar la discriminación a través de la perspectiva de género.

7 Cfr. ATIENZA, Manuel. “El Derecho como Argumentación” ob. cit. p. 60

8 Cfr. OEA, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, comunicado de prensa No. 064/15. Disponible en <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2015/064.asp> [Consultado el 26 de abril de 2017].

9 Corte I.D.H., Caso I.V. Vs. Bolivia. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 30 de noviembre de 2016. Serie C No. 329, párr. 187 citando a la FIGO.



“Emprender la lucha por la igualdad prefiriendo la tolerancia antes que la victimización, la diversidad antes que el modelo único de ser humano y la apertura al diálogo antes que seguir alimentando el discurso del odio frente a los que no piensan como nosotros”

### Las tres concepciones de la argumentación y el derecho a la igualdad en la Teoría del Derecho.

La perspectiva de género guarda una estrecha vinculación con el derecho a la igualdad, es por ello que resulta pertinente identificar la forma en la que las concepciones de la argumentación se vinculan con los tipos de igualdad, así como con las teorías generales del derecho. Atienza sostiene que un modelo de teoría del Derecho pragmáticamente útil y culturalmente viable bien podría consistir en combinar estos tres ingredientes: método analítico, objetivismo moral e implantación social. Cada uno de ellos está especialmente vinculado a una de las grandes concepciones del Derecho: positivismo jurídico, iusnaturalismo y teoría crítica del Derecho. A partir de esta afirmación presento una posible relación entre las concepciones del Derecho, las concepciones de la argumentación y los tipos de igualdad analizados desde una perspectiva de género:



Del cuadro anterior se advierte que **la Teoría General del Derecho analizada desde la Perspectiva de Género, exige asumir una visión holística e integradora de las diversas teorías, métodos y sistemas jurídicos que permita en su conjunto hacer efectivo el derecho a la igualdad.** En esta integración, es preponderante considerar que la filosofía jurídica como madre de todas las ciencias nos exige preguntarnos constantemente sobre los conceptos y criterios que empleamos en la práctica jurídica, para plantearnos mejores formas y métodos de aproximarnos a los problemas de género que tiene el derecho, provocados en gran medida por las categorías culturales construidas desde la sociedad. Por lo tanto es desde la sociedad donde debemos emprender la lucha por la igualdad prefiriendo la tolerancia antes que la victimización, la diversidad antes que el modelo único de ser humano y la apertura al diálogo antes que seguir alimentando el discurso del odio frente a los que no piensan como nosotros.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> El cuadro fue realizado considerando tres fuentes: Un texto de Manuel Atienza publicado en la revista DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho, 30 (2007) ISSN: 0214-8676 pp. 661-663, Universidad de Alicante, España; El libro de Manuel Atienza “El derecho como argumentación”; y el Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en México.

Infórmese sobre  
nuestras capacitaciones en  
**[www.enj.org](http://www.enj.org)**  
o solicite información escribiéndonos a:  
**[admisiones@enj.org](mailto:admisiones@enj.org)**  
Tel.: 809-686-0672  
Ext. 431





# LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA JUDICIAL: SU ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA TEORÍA JURÍDICA

**Palabras clave:** Formación Inicial. Perfiles. Desempeño. Educación. Teoría del Derecho. Abogado. Competencias. Áulica. Enseñanza-Aprendizaje. Operador Jurídico. Universidad. Docente. Competencia Profesional.

## Resumen:

*Una preocupación de la formación de los operadores jurídicos la constituye la búsqueda del desarrollo de los mejores perfiles que se traduzcan en prácticas profesionales eficientes. Se procura el mejor desempeño de los operadores jurídicos en razón de los reclamos sociales de más y mejores respuestas por parte de la justicia. La investigación educativa ha puesto el acento en desentrañar el vínculo entre formación y desempeño, tratando de determinar los factores que influyen en el mejor desempeño, para permitir el desarrollo de mejores opciones de formación inicial y/o de capacitación sobre las mismas.*

## Consideraciones iniciales.

Tradicionalmente, y más en el ámbito del Derecho, el mejor desempeño se asociaba a las características de la formación del grado (utilizamos formación inicial en el mismo sentido). Si la formación del abogado era amplia y sólida en conocimientos, ello se consideraba el fundamento válido del posterior desempeño que se presumía adecuado. Allí, la teoría general del Derecho debería haber ocupado un lugar significativo, aunque no se la asociara con las materias codificadas o denominadas "troncales". Más, los alumnos, y muchos docentes, no percibían la importancia de la Teoría y de la Filosofía del Derecho en la formación, porque no avizoraban el nexo suficiente con el típico perfil de "abogado litigante" al que se ha orientado mayormente la enseñanza. Así, en muchas facultades pasaron a ser materias complementarias, o, como suelen enunciar los alumnos en su jerga estudiantil, "las que hay que pasar".

La hipótesis inicial de mejor formación de grado es igual a mejor desempeño, se mostraba insuficiente para explicar ciertas cuestiones del ejercicio concreto. Partir desde la misma supone por caso, considerar que los mejores calificados de la formación de grado, necesariamente se desempeñarán con más eficacia. La hipótesis consideraba que, el mejor desempeño, inescindiblemente se encontraba ligado a la calidad de la formación de grado (inicial) y a la calidad que como alumno había expresado el formado en su trayecto educativo. La ciencia de la educación advirtió que ello no resulta ser necesariamente de esa manera.

Por ello, otras hipótesis comenzaron a postular, que la calidad del desempeño no se explicaba solamente por los atributos de la formación de grado inicial, sino por las características de las actividades laborales, y por la mejor adaptación que lograra, a las mismas, quien se desempeñara efectivamente.

Así se advirtió que buena parte de las facultades cognitivas necesarias para el desempeño u ocupación, no se adquirirían con anterioridad al acceso (en la formación de grado), sino mediante capacitación o experiencia vinculadas directamente al ejercicio profesional y preferentemente luego de acceder al mismo.

De ello, se infieren don conclusiones generales:

1. Las calificaciones iniciales basadas solamente en la adquisición predominante de conocimiento no garantizarían un desempeño de las tareas eficaz.
2. Las calificaciones válidas que constituyen las competencias profesionales, deberían obtenerse de una manera vinculada con el propio desempeño laboral.

Esas conclusiones preliminares, sugieren repensar, si para formar competencias de modo vinculado con el desempeño laboral, resulta efectivo el enfoque tradicional de enseñanza aprendizaje. O si, por el contrario, se requiere una perspectiva que se adecue a las particulares características de esa formación y de ese aprendizaje, y, en este caso cuál será el lugar de la Teoría General del Derecho.

No consideramos que resulte mayormente factible lograr los mismos resultados con la aplicación del enfoque tradicional, porque

lo consideramos vinculado a lo que denominamos la formación de tipo “académica”.

Estimamos se requiere una modificación del enfoque de formación, y poder transitar de un enfoque de formación “académica” a un enfoque de formación “profesional”, con la consiguiente distinción de las diferencias de contexto.

### **Características diferenciadas de los enfoques académico y profesional, el conocimiento como acto de representación o como proceso de construcción.**

#### » **La formación académica.**

En el enfoque de formación académica, el conocimiento ocupa el lugar excluyente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, el conocimiento que se utiliza, posee ciertas características congruentes con dicho enfoque de enseñanza y que condicionan las prácticas áulicas.

Se suele decir que “El conocimiento académico es una construcción social objetivada en relaciones y prácticas cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la institución educativa intenta transmitir.” (Elsie Rockwell, 1982). El docente es el mediador exclusivo entre el alumno y el conocimiento, es quien reelabora el contenido que presenta a sus alumnos y representa la autoridad de los conocimientos académicos.

El conocimiento académico se presenta como un recorte y ordenamiento particular de la realidad y configura una definición de conocimiento legítimo. Planteado así el enfoque, el mismo orienta todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y condiciona las prácticas docentes dentro del aula. Permite ordenar de particular manera la secuencia y el ritmo establecido para el aprendizaje, establece dentro del aula el rito de la transmisión de conocimientos. El docente suele exacerbar el control de la transmisión mediante la demanda en las evaluaciones de la respuesta textual, transformando así al contenido en la forma exclusiva de la enseñanza.

Entre las formas posibles del conocimiento académico que reconocemos, entendemos que el que se impone en virtud de las características del enfoque que se ha mencionado, es el conocimiento tópico. Llamado así en el sentido de idea o expresión que se usa y repite con mucha frecuencia, es aquel que en la práctica docente en el aula, asume el carácter de verdad incuestionable, constituido por datos que no admiten ambigüedades y que en las evaluaciones deben ser nombrados con precisión.



Ese conocimiento es cerrado y acotado, enunciado con términos y conceptos, y para algunos docentes suele resultar más importante el nombramiento correcto del término que la comprensión del conocimiento. Este tipo de conocimiento privilegia que el alumno recuerde y nombre datos, y reconstruya el orden establecido que el docente le ha brindado. Resulta más fácil de enunciar y gestionar en la dinámica de la enseñanza universitaria.

### » **Notas descriptivas.**

En primer lugar suele argumentarse que este conocimiento se presenta como un acto de representación, porque está “representado” de un modo formal y ordenado en los contenidos de los programas de enseñanza donde se tabulan prolijamente. Resulta difícil suponer que durante el desarrollo de un curso normal de facultad, se avance más allá de la representación y se construya conocimiento, porque los docentes se adecuan al currículo formal, e incluso, muchas veces no alcanzan a abordarlo totalmente por limitaciones de tiempo.

En segundo lugar el conocimiento que se administra tiene pretensión de universalidad, se estudia de modo general. Resulta complejo suponer, salvo excepciones, que en los cursos, muchas veces superpoblados, no se estudie desde la teoría y se desarrolle la asignatura desde la particularidad de los casos. La universalidad además, está representada por la validez formal del currículo.

Por caso, en Argentina, los estudios del Bicentenario sobre articulación entre la formación universitaria y el mundo del trabajo, plantearon como máximo ejemplo de formación desarticulada de situaciones concretas de desempeño, el que el currículo de la carrera de Abogacía, no contemple la particularidad del desempeño como operador jurídico, no obstante que algunos estudios sugieren que el 30 % de los egresados se desempeñan de alguna forma en los poderes judiciales, nacional o provinciales.

---

“Suele decirse que ese conocimiento es, en sentido metafórico, inerte, aludiendo a la descontextualización. Lo enseñamos de modo más teórico, sin necesariamente colocarlo en situación”.

---

Pero en el escenario universitario, no debemos pensar que la universalidad resulte necesariamente inadecuada. Porque hay que asumir que, cuando formamos a los alumnos, no conocemos algunas variables. Por caso no

sabemos si se recibirán de abogados; si se recibirán y trabajarán de abogados y en ese caso cuál será el campo de desempeño efectivo. Por lo tanto el conocimiento necesariamente, debe guardar una pretensión de universalidad.

En tercer lugar, en el ámbito académico el conocimiento es explícito: está volcado formalmente en programas o en teorías que enseñamos. Los alumnos aprenden aquello que concretamente legitimamos como conocimiento válido y ello está al alcance de la mano del docente y de los alumnos: escrito y enunciado, delimitado y clasificado, por caso los sistemas de teoría.

En cuarto lugar, suele decirse que ese conocimiento es, en sentido metafórico, inerte, aludiendo a la descontextualización. Lo enseñamos de modo más teórico, sin necesariamente colocarlo en situación. Podemos enseñar sistemas de teorías, pero difícilmente habrá tiempo para enseñar como algunos desarrollos pueden aplicarse en situaciones de desempeño efectivo. En este sentido se suele decir que dicho conocimiento no reconoce contextos de aplicación.

En quinto lugar, y como en muchas facultades de Derecho se reclama más práctica como reacción ante la crítica por el exceso de formación teórica, se pretende satisfacer la misma con mayor cantidad de ejercicios de aplicación. Pero esa pretensa aplicación práctica, no necesariamente traspasa los límites

de la aplicación de conocimiento tópico. No incursiona habitualmente en los mecanismos de la comprensión compleja y del desarrollo de habilidades de resolución de problemas vinculada al desempeño posible.

### » **La formación del operador jurídico.**

El conocer cuál va a ser el desempeño concreto de quien se está formando, modifica sustancialmente el escenario de aprendizaje. La formación profesional vinculada al desempeño efectivo, requiere de otro enfoque. Requiere una comprensión de la realidad por y para el sujeto de aprendizaje, requiere colocarse “en situación”.

En el caso de la formación de profesionales de especial calificación, y con responsabilidades sociales y políticas que exceden ampliamente el tradicional formato laboral, como es la situación de la Magistratura, la comprensión de la realidad no debe incluir únicamente el aprendizaje de las claves de la labor cotidiana (muchas de las cuales suelen ser rutinarias) como si fuera un oficio más: debe incluir las claves de la realidad social, política, filosófica, sociológica, económica, etc. de la sociedad donde actúa, pues sus decisiones impactan directa o indirectamente en ese entramado y lo comprometen negativa o positivamente con el mismo. Por ello, en este especial caso, la “situación” laboral plantea un abordaje del conocimiento

sustancialmente diferente. El conocimiento no se presenta en el desempeño efectivo, con las características exclusivas del antes descrito.

Incluso la idea del aprender a aprender, propia de la denominada sociedad del conocimiento supone matices distintivos sobre lo que se entiende por adquisición de conocimientos en la formación. Para la idea del aprender a aprender, el conocimiento no puede continuar consistiendo en un mero acto de representación, sino transformarse en un proceso de construcción.

El conocimiento como acto de representación, resulta más apropiado a las prácticas de la exposición y retención memorística, carente de reflexión crítica, que ha resultado útil a las tradiciones expositivas de nuestras aulas de Derecho, y a la teoría general del Derecho. Pero el conocimiento como proceso de construcción, para la formación de los operadores jurídicos, resulta una noción más compleja, y exige necesariamente cambios en las metodologías de enseñanza, si se pretende lograr el declamado aprender a aprender. No puede basarse en exclusivas nociones teóricas no exentas de dogmatismo, debiendo asumirse que el conocimiento no es necesariamente universal ni abstracto, ni explícito ni inerte.

---

“El problema que se presenta, es que docentes, acostumbrados a enseñar con conocimiento explícito, encuentran dificultades cuando deben enseñar utilizando conocimiento tácito, que es el que resulta ser el más apropiado para las actividades de capacitación y para la formación profesional”.

---

Por el contrario, desde esta perspectiva, se considera que el sistema cognitivo trabaja cuando el conocimiento logrado permite desarrollar acciones efectivas. Ese conocimiento logrado puede ser explícito, pero la experiencia indica que en la práctica del desempeño efectivo, gran parte del conocimiento es tácito.

El problema que se presenta, es que docentes, acostumbrados a enseñar con conocimiento explícito, encuentran dificultades cuando deben enseñar utilizando conocimiento tácito, que es el que resulta ser el más apropiado para las actividades de capacitación y para la formación profesional. Por ello, el error común en que suelen incurrirse, es que puedan verse inclinados, cuando forman operadores jurídicos, a trabajar mayormente con conocimiento explícito, por caso continuar enseñando teorías generales solamente.



Ahora bien ¿Cuáles pueden ser las diferencias en esas clases de conocimiento y por qué inciden en los distintos tipos de formación? El conocimiento explícito, propio de la formación académica suele ser considerado “inerte”. Es decir no contaminado con su aplicación. Se presenta como conocimiento abstracto, general, formal. Y por ello se suele expresar, que no reconoce los contextos de aplicación.<sup>11</sup> Por ello el estudiante asimila y puede reproducirlo con recursos memorísticos, pero no necesariamente suele ser capaz de abordar la aplicación real a situaciones efectivas, de lo que está aprendiendo.

Con base en dicha razón, el conocimiento explícito tiene ventajas que se palpan fácilmente para los Docentes de Derecho, fundamentalmente los que no poseen ninguna preparación pedagógica. Es perfectamente mensurable y administrable y facilita la formulación de contenidos. Obviamente que para estos docentes, resulta relativamente sencillo delinear los contenidos de lo que van a enseñar. Por el contrario, la experiencia de la preparación de los cursos de capacitación, pone de manifiesto las dificultades que se les presentan, si se les requiere que no se limiten a enunciar el listado de temas como si fuera un programa de facultad, y se les pide que formulen las expectativas de logro de los alumnos en función de los perfiles profesionales que se pretende formar, en función de un contexto de aplicación.

La facilidad de la administración del conocimiento explícito, conlleva la principal restricción: no desarrolla competencias profesionales en los Alumnos, lo que sólo es proporcionado en la acción profesional concreta con su debida reflexión.

Por el contrario, el conocimiento tácito es más asociado a la idea del conocimiento como proceso de construcción. Es un conocimiento basado en la reflexión en un contexto de aplicación concreto.<sup>12</sup> Por ende, el conocimiento tácito es mucho más difícil de administrar. Cuando se pretende capacitar profesionalmente a alguien, no basta con señalar una lista de teorías a aprender. Necesariamente se impone reflexionar, acerca de la pretensión de desarrollar formación de orden profesional para desempeños efectivos, en suma, lograr que los Alumnos reúnan calificaciones que les posibiliten desplegar competencias en desempeños concretos. Para ello, más allá de los temas de estudio, hay que establecer e implementar procedimientos que “... le permitan aprender en un contexto en donde cada vez más la formación y el formador están ligados... particularmente a la evolución y transformación del trabajo”.<sup>13</sup>

“Erróneamente, algunos docentes de Derecho creen que la formación profesional resulta ser, dentro del espectro de la enseñanza, algo secundario y más fácil de lograr mediante la organización de algún “cursito” basado exclusivamente en listado de temas a transmitir”.

Además de transmitir conocimiento explícito académico, hay que poder auscultar y comprender la realidad del contexto laboral y propiciar estrategias que no limiten, sino que impulsen la posibilidad de la formación.

Se requiere multiplicidad de estrategias educativas, bastante más complejas que las que se emplean habitualmente al administrar conocimiento explícito en la formación académica, por caso para realizar la trasposición didáctica de la teoría general del Derecho a contextos de problematización concreta.

11 GORE, Ernesto, “Hacia una teoría de la enseñanza en las organizaciones”, fragmento de “Conocimiento Colectivo, la formación en el trabajo y la generación de competencias colectivas”, pág. 38 Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

12 GORE, Ernesto, Ob. Cit. pág. 38 Ed. Granica, Buenos Aires, 2003

13 BEILLEROT Jacky “La Formación de Formadores”. La Formación de Formadores. Serie Los Documentos nro 1. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.

1996. Pág.13 cit. Por LISTOVSKY, Gabriel, “Formación de Formadores. El Problema de la Formación en contextos de trabajo intensivo”, Pág. 4 Gob. de la C.A.B.A., Secretaría de Salud, Dirección de Capacitación <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/progformform.pdf>

Erróneamente, algunos docentes de Derecho creen que la formación profesional resulta ser, dentro del espectro de la enseñanza, algo secundario y más fácil de lograr mediante la organización de algún “cursito” basado exclusivamente en listado de temas a transmitir.

A mi entender constituye el error más usual. Aun cuando se crea que se está realizando formación profesional para desempeños concretos, en realidad se termina replicando el modelo de formación académica.

Como contrapartida a su dificultad de administración, el conocimiento tácito facilita la comprensión de lo que se hace. Y dicha comprensión permite la creación de nuevas prácticas y habilidades, como asimismo fomenta la sensibilidad para reconocer cuando usarlas y una inclinación a hacerlo.

### » **El concepto de Competencia Profesional.**

El enfoque de formación profesional introduce la noción de competencias. Existen variadas definiciones y alcances del concepto, dado que se aplica a diferentes niveles de la enseñanza, desde la educación básica a la formación profesional. Preferimos utilizar la siguiente, porque a nuestro entender resume las características distintivas de la aplicable a la formación profesional:

“Una competencia es la forma en que una persona moviliza todos sus recursos para resolver una tarea en

un contexto determinado. Esto quiere decir que no por mucho que una persona sepa es más competente. Es competente cuando logra utilizar adecuadamente todos sus recursos. Y para una tarea concreta, no para cualquier circunstancia, y no para cualquier tarea. En una tarea definida y concreta.” (José Moya)<sup>14</sup>

Para este concepto, el rol del conocimiento se encuentra acotado. No ocupa el lugar preponderante, adquiere significación si puede referirse a una tarea concreta, particularizada, y se encuentra sujeto a un contexto donde los “recursos” abarcan otras cuestiones: habilidades y valoraciones.

### **Derivaciones curriculares del enfoque de competencias profesionales en la formación de los jueces.**

La modificación del concepto de formación, supone innovaciones curriculares.

- a) La formación jurídica de los jueces y el conocimiento de la Teoría General del Derecho resulta ser condición necesaria de la formación judicial de los mismos, pero no condición suficiente.

Cualquier profesional del Derecho puede demostrar alto nivel en conocimiento de Teoría General y Filosofía del Derecho, Legislación, Doctrina y Jurisprudencia, , pero, ello no proporcionaría evidencias concretas para sostener que, por poseer esas calificaciones, sea competente para desempeñarse en la función judicial.

La experiencia sugiere que varios profesionales del Derecho con el mismo grado de dominio sobre las cuestiones jurídicas, pueden comportarse en forma diferente en la función judicial, hasta tal punto que uno puede tener un desempeño satisfactorio y el otro no. En ese caso se dice que posee calificaciones cognitivas pero no es competente para cumplir la función.

Por ello se debe tener presente que el concepto de competencia trasciende la idea de la idoneidad basada en el mero saber conceptual. Que en función del mismo resulta parcial.

Las competencias en las que los profesionales del Derecho pueden formarse para la función judicial, no se infieren solamente del saber conceptual. Tienen a inferirse más del comportamiento observable, o de la aplicación de las calificaciones en la realización de una función determinada.

<sup>14</sup> José Moya Otero es profesor en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y miembro del Proyecto Atlántida, un movimiento de renovación pedagógica comprometido con el esfuerzo de definir un modelo de desarrollo curricular que permita transformar las competencias básicas en un factor de mejora

b) El Currículo como construcción permanente.

En el desarrollo de programas de capacitación judicial, basados en un enfoque de formación profesional, la formulación de las expectativas de logro o perfil del egresado de la acción formativa, engloba las competencias profesionales en las que se capacita. La formación en dichas competencias requiere el conocimiento de la Teoría General del Derecho; pero requiere además la transferencia a la resolución de problemáticas concretas donde se manifiesten habilidades para aplicar sus marcos y consecuencias, y la valoración de sus resultados.

Para ello resulta necesario considerar que en la formación profesional: El diseño pedagógico busca estructurar respuestas específicas y eficientes a las necesidades de formación (...), mediante la implementación de contenidos, estrategias y recursos didácticos.<sup>15</sup>

Sin dejar de advertir, que la formación de los operadores jurídicos no puede limitarse al adiestramiento mecánico, a la incorporación de rutinas o la reproducción de tareas. El desarrollo de la actividad formativa y del desempeño concreto, también es producto de la aplicación de principios científicos, por lo que la capacitación supone también, “el dominio operacional de una ocupación determinada, la apropiación de un saber tecnológico y la reelaboración de una cultura de trabajo,<sup>16</sup> y en ello tiene un rol importante la teoría general del Derecho.

El desempeño competente en la función judicial, supone la conjunción de conocimiento y comprensión. Y ello es lo que conforma la competencia laboral.

**Si fuera un mero adiestramiento mecánico, carente de conocimiento teórico sistemático, sus “habilidades” estarían sujetas a un envejecimiento prematuro propinado por el ritmo de cambios y necesarias adaptaciones.**

“Una vez determinadas las situaciones que ameritan capacitación específica, será necesario determinar cuáles son los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se colocan en situación, en el desempeño de los magistrados para resolver eficazmente la situación problemática”.

15 AGUDELO MEJÍA, S. “Alianzas entre Formación y Competencias”, Pág. 252 Montevideo: BID/FO-MIN; CINTERFOR Organización Internacional del Trabajo Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional 2002 puede consultarse en <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/artes/agudelo/index.htm>

16 AGUDELO MEJÍA, S. Ob. Cit.

**¿Qué es lo que se enseña, por qué se enseña y cómo se enseña?**

Para comprender el tratamiento de la teoría jurídica como parte del conocimiento en el contexto de formación profesional en la Escuela Judicial consideramos que hay tres interrogantes principales que hay que responder adecuadamente:

- a) Qué es lo que se enseña: nos remite a la idea que sugiere que la formación profesional capacita para desempeños concretos. Por lo que la enseñanza debe dirigirse a una formación “situada” o como suele decirse aprendizaje en situación, y debe poder lograrse la transferencia de los aspectos necesarios de la Teoría General del Derecho a ese aprendizaje situado. Desde ese punto de vista, para definir qué es lo que se enseña, lo que formará parte del programa de capacitación, se deben establecer las situaciones de desempeño que son las que sustentan las situaciones de aprendizaje. Suele decirse que todo programa de formación por competencias profesionales debe anclarse en bancos de situaciones construidos desde el relevamiento de las situaciones de desempeño problemático que requieren aprendizaje significativo.

Una vez determinadas las situaciones que ameritan capacitación específica, será necesario determinar cuáles son los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se colocan en situación, en el desempeño de los magistrados para resolver eficazmente la situación problemática. Y por ende, qué lugar dentro de esos saberes debe ocupar la teoría general del Derecho.

De esa ponderación se derivarán los contenidos del campo disciplinar necesarios y posibles de ser enseñados, y la transformación del conocimiento académico en conocimiento situado en el ámbito de desempeño judicial.

b) Por qué se enseña: nos remite a la idea de que las personas competentes actúan eficazmente de una manera que es posible de ser comprendida y aprendida. Cabe entonces interrogarse antes de enseñar,

acerca de cómo actúa una persona competente ante una situación problemática dada y con qué recursos. Así se podrá determinar, dentro de los recursos de conocimiento, el lugar que ocupará la Teoría General del Derecho.<sup>17</sup> La metodología con la que actúan las personas que han desarrollado competencias, es posible de ser formada y aprendida.

Pero para ello no basta el voluntarismo pedagógico basado, entre otras cuestiones, en el dominio de la teoría general del Derecho. Será necesario además, incorporar las herramientas recomendadas para realizarlo.

c) Cómo se enseña: nos plantea qué estrategias de enseñanza son necesarias para el desarrollo de competencias profesionales.

Va de suyo el dominio disciplinar del formador, por caso de la Teoría General del Derecho. Pero como hemos señalado, además, resulta fundamental utilizar herramientas pedagógicas potentes, lo que supone, poseer o acceder a saberes didácticos específicos.

Si se logra esa competencia docente, se podrá disponer de variadas estrategias de enseñanza adecuadas: 1) Al tipo de formación específica, en este caso formación profesional; y 2) A las características de los alumnos, en este caso adultos profesionales con saberes y experiencia previa.

A resultas de ello, el formador de aspectos de Teoría General del Derecho, podrá comprender la ubicación del propio curso en un programa integral de formación o capacitación de magistrados, para que su tarea áulica no constituya una realización aislada desprovista del efecto deseado.

<sup>17</sup> Esta cuestión ha sido investigada en educación, más específicamente en formación profesional.



**NUEVA CENTRAL TELEFÓNICA**  
del Palacio de Justicia de Ciudad Nueva es  
**809-682-6400**





# LA METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE TEORÍA GENERAL DEL DERECHO EN LA ENJ

**Palabras clave:** Investigación. Docencia. Teoría del Derecho. Constructivismo. Programa de Aspirantes a Juez de Paz. Conocimiento. Aprendizaje Significativo. Aprendizaje Subordinado. Medios Educativos.

## Resumen:

*El trabajo que se presenta a continuación tiene como propósito socializar las experiencias en la aplicación de la metodología constructivista en la enseñanza de la asignatura Teoría del Derecho en los programas de capacitación impartidos por la Escuela. Consta de tres partes: descripción de la ENJ y la incorporación de Teoría del Derecho en los programas de Aspirante a Juez de Paz y de Especialidad; desarrollo de la metodología constructivista en la enseñanza de esta asignatura y reconstrucción de los componentes de la acción docente de la asignatura Teoría del Derecho.*

## I.- La Escuela Nacional de la Judicatura como Instituto de Educación Superior y la incorporación de la asignatura Teoría del Derecho en los programas de capacitación.

La ley 139-01, de fecha 13 de agosto del año 2001, que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología forma parte de la normativa que integra el ordenamiento jurídico de República Dominicana.

El considerando primero de la ley 139-01, dispone: "Que la educación superior constituye una función pública que responde a los intereses generales de la comunidad nacional y su regulación corresponde al Estado Dominicano, el cual, en cumplimiento de este deber está en la obligación de velar por su normal y correcto funcionamiento"; a tales fines funciona dentro de la estructura gubernamental el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Mescyt).

Conforme al artículo 21 de la citada ley 139-01: "El Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología está integrado por: a) Instituciones que cumplen con las funciones de la educación superior; b) Instituciones que cumplen con funciones de creación e incorporación de conocimientos y tecnologías; c) Instituciones que cumplen con las funciones de transferencia de conocimientos y tecnologías; d) Instituciones que cumplen con la función de promoción y financiamiento de la educación; e) Instituciones que cumplen con la función de regulación, control y supervisión".

Y el artículo 24 de la misma ley dispone: "De acuerdo a su naturaleza y objetivos las instituciones de educación superior se clasifican en las siguientes categorías: a) Institutos Técnicos de Estudios Superiores: Son aquellos centros autorizados para impartir carreras a nivel técnico superior; b) Institutos Especializados de Estudios Superiores: Son aquellos centros autorizados para

impartir carreras y otorgar títulos a nivel de grado y postgrado en áreas de especialidad, previamente aprobadas por el Conesct; c) Universidades: Son aquellos centros autorizados para impartir carreras y otorgar títulos a nivel técnico superior, de grado y de postgrado en las diferentes áreas de conocimiento”.

En República Dominicana funcionan 48 instituciones de educación superior de las cuales 32 están en la categoría de universidades y 24 de las instituciones que se encuentran en la categoría de universidades imparten la carrera de Licenciatura en Derecho. (Mescyt, 2017).

Hasta el año 1998, no existía en el país una institución de educación superior encargada del diseño e implementación de programas académicos dirigidos a satisfacer las necesidades de capacitación de los/as integrantes del Poder Judicial Dominicano.

En este contexto, el artículo 70 de la ley número 327-98, promulgada el 11 de agosto de 1998, sobre Carrera Judicial dispone: “Se crea la Escuela Nacional de la Judicatura, adscrita a la Suprema Corte de Justicia, la cual tendrá a su cargo la formación y capacitación de los servidores del Poder Judicial. La Escuela Nacional de la Judicatura tiene categoría de centro de educación superior y en consecuencia está autorizada a expedir títulos y certificados en la rama de la administración judicial con el mismo alcance, fuerza y

validez que tienen los expedidos por las instituciones oficiales o autónomas de educación superior”.

La misión institucional de la Escuela Nacional de la Judicatura consiste en: “Contribuir a la excelencia de la administración de justicia, conforme a los valores de una sociedad democrática, mediante la creación de espacios para la discusión de corrientes de pensamiento, la formación y capacitación permanente de los servidores del Poder Judicial y el intercambio de conocimiento con los demás integrantes de la comunidad jurídica nacional e internacional”. ([www.enj.org](http://www.enj.org)).

Desde el mes de enero del año 2002, la Escuela Nacional de la Judicatura desarrolla el Programa de Formación de Aspirante a Juez de Paz, el cual tiene como objetivo general: “Formar a los futuros jueces y juezas de la República Dominicana a través de un programa de formación integral para el desarrollo de competencias judiciales, destrezas de pensamiento y habilidades de comportamiento y de gestión eficientes, para que estos profesionales sean capaces de dar respuestas a los/las usuarios/as de la justicia, conforme con los valores de un Estado Constitucional de Derecho”. ([www.enj.org](http://www.enj.org)).

---

“Una de las principales deficiencias de los participantes del Programa de Formación de Aspirante a Juez de Paz consistía en la poca o ninguna formación en Teoría del Derecho, dado que un mínimo porcentaje de las universidades de República Dominicana cuentan con dicha asignatura en el programa de estudio de la carrera de Derecho”.

---

La estructura del Programa de Formación de Aspirante a Juez de Paz está compuesta por treinta asignaturas que corresponden a cinco áreas de estudio: Derecho Constitucional, Derecho Privado y Administrativo, Derecho Penal, Formación Integral y Formación Funcional.

Una de las principales deficiencias de los participantes del Programa de Formación de Aspirante a Juez de Paz consistía en la poca o ninguna formación en Teoría del Derecho, dado que un mínimo porcentaje de las universidades de República Dominicana cuentan con dicha asignatura en el programa de estudio de la carrera de Derecho. Dada la importancia del estudio de la Teoría del Derecho, ya que muchas veces los medios disponibles para la solución



del caso por parte del operador jurídico se multiplican cuando se mira el todo y no la parte del ordenamiento jurídico, desde el año 2003, el Programa de Formación de Aspirante a Juez de Paz incorporó la asignatura Teoría del Derecho como parte del área de estudio Derecho Constitucional.

Es pertinente destacar que la Constitución Dominicana proclamada el 26 de enero de 2010, otorgó rango constitucional a la Escuela Nacional de la Judicatura al disponer los párrafos I y II del artículo 150: Párrafo I. "La ley también regulará la Escuela Nacional de la Judicatura, que tendrá por función la formación inicial de los y las aspirantes a jueces, asegurando su capacitación técnica". Párrafo II: "Para ser designado juez del Poder Judicial, todo aspirante debe someterse a un concurso público de méritos mediante el sistema de ingreso a la Escuela Nacional de la Judicatura que al efecto establezca la ley y haber aprobado satisfactoriamente el programa de formación de dicha escuela. Solo estarán exentos de estos requisitos los miembros de la Suprema Corte de Justicia que sean de libre elección".

Esto constituyó un factor determinante para la Escuela Nacional de la Judicatura obtener en el año 2012, la certificación por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología que le acredita como institución de estudios especializados para expedir títulos de postgrado en el área judicial en los programas de: Maestría en Derecho Judicial y Especialidad en Redacción Expositiva y Argumentativa de las Decisiones Judiciales.

Desde el mes de enero del año 2013, la Escuela Nacional de la Judicatura desarrolla el programa de Especialidad en Redacción Expositiva y Argumentativa de las Decisiones Judiciales, cuyo objetivo general es: "Desarrollar en los Jueces, Juezas y Abogados Ayudantes, conocimientos, habilidades y destrezas, a fin de que puedan emitir decisiones judiciales contentivas de una redacción adecuada y una argumentación idónea".

La estructura del programa de Especialidad en Redacción Expositiva y Argumentativa de las Decisiones Judiciales consiste en nueve (9) asignaturas distribuidas en tres trimestres. La asignatura Teoría del Derecho constituye la parte neurálgica del primer y segundo trimestre del programa académico de la especialidad.

Las teorías pedagógicas sobre las cuales se fundamenta el modelo educativo de la Escuela Nacional de la Judicatura son el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el constructivismo freiniano.

## II.- La metodología constructivista en la enseñanza de la asignatura Teoría del Derecho.

Tomando como punto de partida que un proceso de capacitación no es un sistema lineal sino más bien discontinuo en el cual los docentes deben procurar adoptar un modelo pedagógico que permita un espacio didáctico de intercambio de conocimientos, motivador y dinámico, la Escuela Nacional de la Judicatura y el cuerpo docente de la asignatura Teoría del Derecho adoptó el modelo constructivista de aprendizaje, el cual retoma al discente no como un objeto sino como un sujeto que aprende y que a la vez puede brindar aportes para el aprendizaje.

### » Qué significa la teoría constructivista?

Aunque hay varias interpretaciones de lo que significa la teoría constructivista, casi todas coinciden en que supone un cambio notable en el interés de la enseñanza al colocar en el centro de la empresa educativa los esfuerzos del estudiante por entender. (Woolfolk, 1999).

Mario Carretero, especialista en el estudio del desarrollo cognitivo y su relación con la educación al responder la pregunta relativa a qué es el constructivismo precisa: "Básicamente es la idea de que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos) es una construcción propia".

Sobre el constructivismo, César Coll (Coll, 1999) afirma que: "Su utilidad reside en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, contestándolas desde un marco explicativo, articulado y coherente y nos ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren informaciones más específicas".

El constructivismo es una explicación del proceso enseñanza aprendizaje que ve el aprendizaje como un proceso en el cual el participante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados.

En el constructivismo el conocimiento se crea a partir de los esquemas que la persona ya posee, es decir, con los que construyó en relación con el medio que lo rodea.

La formalización de la teoría del constructivismo se atribuye a Jean Piaget, quien articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Para Piaget solo se aprende lo que se descubre, construyendo los individuos nuevos conocimientos a través de procesos de acomodación y asimilación y a partir de las experiencias.

Para Piaget, el aprendizaje es el "conjunto de operaciones por medio de las cuales el individuo logra un equilibrio cada vez más estable y complejo en la conducta" (Infotep, 2012); lo cual se logra a través de la acomodación y la asimilación.

La acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio, implica el proceso mediante el cual el individuo se ajusta a las condiciones externas y también se hace necesaria para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual. La asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento, esquemas que son el almacén de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad. (Pimienta, 2005).

Un aporte importante a la teoría constructivista lo constituyen las investigaciones de Frederick Bartlett, catedrático de psicología y director del laboratorio de psicología en la Universidad de Cambridge, sobre la memoria humana, que dieron lugar a la publicación en 1932 de la obra "El recuerdo: Estudio experimental y social" y en 1957, inició el estudio del proceso cognitivo del pensamiento, publicado en la obra "El pensamiento: Estudio experimental y social", considerando el pensamiento como una habilidad de alto nivel mental de carácter social.

Bartlett presenta la teoría del esquema de la mente, caracterizada por sostener que el recuerdo, al igual que el pensamiento, más que procesos mentales productivos, son realmente procesos reconstructivos, dado que ellos representan "esquemas" mentales del sujeto, más que los datos concretos que se intentan recordar o sobre los que se piensa, junto a otros factores como el bagaje cultural del sujeto, sus intereses sociales y emocionales.

### » **Constructivismo y aprendizaje significativo.**

Una de las ideas fundamentales de la concepción constructivista consiste en asegurar la construcción de aprendizajes significativos.

El aprendizaje significativo se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce (que es el nivel de desarrollo real de Vygotsky) y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos.

Estos puentes cognitivos constituyen lo que se denomina organizadores previos, tales como conceptos, ideas iniciales, material introductorio, que se presentan como marco de referencia de los nuevos conceptos y relaciones.

El primer nivel denominado nivel de desarrollo real consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro mientras que el concepto de la zona de desarrollo próximo se basa en la relación entre las habilidades actuales del discente y su potencial.



La zona de desarrollo próximo se refiere al espacio o brecha entre las habilidades que ya posee la persona y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar el docente.

Esta visión completa la teoría de la asimilación cognoscitiva del aprendizaje humano de David Ausubel, quien manifiesta la importancia que tienen el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del alumno y su carácter referido a las situaciones socialmente significativas, en donde el lenguaje es el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos.

En correspondencia con esta teoría, las principales variables que afectan el aprendizaje y el material lógicamente significativo son:

- a) La disponibilidad en la estructura cognoscitiva del discente de ideas de afianzamiento específicamente pertinentes en un nivel óptimo de inclusividad, generalidad y abstracción.
- b) El grado en que tales ideas son discriminables de conceptos y principios tanto similares como diferentes (pero potencialmente confundibles) del material de aprendizaje.
- c) La estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento (Ausubel, 1997).

Ausubel abre una perspectiva sobre el aprendizaje de nueva información, pues considera que ésta se vincula con los conocimientos previamente adquiridos, y tanto la anterior como la nueva información requieren un significado específico y distinto. Para Ausubel, el proceso de asimilación cognoscitiva, característico del aprendizaje significativo, se realiza mediante el aprendizaje subordinado, el aprendizaje supra ordenado y el aprendizaje combinatorio.

Ausubel emplea las estructuras cognitivas para designar el conocimiento de un tema determinado y su organización clara y estable, lo cual está en conexión con el tipo de conocimiento, su amplitud y su grado de organización. Ausubel sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor decisivo acerca de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención.

Las ideas nuevas solo pueden aprenderse y retenerse si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, que proporcionan anclas conceptuales.

Si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. El discente debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando los enlaces y semejanzas y reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente.

En el aprendizaje subordinado la nueva idea o concepto se encuentra jerárquicamente subordinada a otra ya existente, se produce cuando las nuevas ideas se relacionan subordinadamente con las ideas relevantes (inclusores) de mayor nivel de abstracción, generalidad o inclusividad.

En el aprendizaje supra ordenado el proceso es inverso, ya que los conceptos relevantes (inclusores) que se encuentran en la estructura cognitiva son de menor grado de abstracción, generalidad o inclusividad que los conceptos nuevos.

El aprendizaje combinatorio consiste en la relación, de una forma general, de nuevos conceptos con la estructura cognitiva existente, pero sin producirse la subordinación ni la supra ordenación, se apoya en la búsqueda de elementos comunes entre las ideas.

En el desarrollo de la asignatura Teoría del Derecho los docentes han tomado como punto de partida la presentación de las ideas básicas unificadoras así como la utilización de definiciones claras provocando la construcción de las similitudes y diferencias entre conceptos relacionados.

### » **Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento.**

Ausubel sostiene que el aprendizaje escolar comprende dos tipos diferentes de procesos dando lugar a

las siguientes clases fundamentales de aprendizaje:

- a) Aprendizaje por recepción.
- b) Aprendizaje por descubrimiento.

En el aprendizaje por recepción, el discente recibe los contenidos de las asignaturas escolares en forma acabada, los comprende y asimila de manera que es capaz de reproducirlos cuando le es requerido.

Desde la perspectiva del aprendizaje por recepción, la tarea de los docentes de la asignatura Teoría del Derecho consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de manera lógica, para que el discente realice un aprendizaje significativo, integrando los nuevos conocimientos de modo sustantivo en su estructura cognitiva, con la adopción previa de una actitud activa.

En el aprendizaje por descubrimiento, el discente en vez de recibir los contenidos de forma pasiva, descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.

El contenido de las asignaturas no se da de forma acabada, sino que el discente descubre o reorganiza el material antes de asimilarlo, adaptándolo a su estructura cognitiva para descubrir sus relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila.

El aprendizaje por descubrimiento tiene importancia para establecer los primeros conceptos de una

disciplina, como ha sido el caso de la docencia de la asignatura Teoría del Derecho en los programas de capacitación desarrollados por la Escuela de la Judicatura, y para evaluar la comprensión alcanzada mediante el aprendizaje significativo.

En el proceso de enseñanza de la asignatura Teoría del Derecho los docentes han mostrado como características pedagógicas:

- a) Presentación al discente de la información en la forma final como debe ser aprendida (recepción).
- b) Presentación de los temas aprovechando los esquemas previos del discente.
- c) Provocar al discente para que éste por sí mismo descubra un conocimiento nuevo (descubrimiento).
- d) Proveer información de contenidos y temas importantes y útiles que den como resultado ideas nuevas en el discente.
- e) Mostrar materiales pedagógicos de forma organizada.

Esto en virtud de que la clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del discente, por lo que la eficacia de este aprendizaje está en función de su carácter significativo tomando en cuenta como pre requisito:

- a) Una disposición en el discente que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta dar un sentido a lo que aprende.
- b) Que el material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes.
- c) Una actitud activa del docente mediador con la intención de lograr el aprendizaje significativo en el discente.

Robert Marzano en su obra "Dimensiones del aprendizaje" plantea que para realizar aprendizajes significativos debemos pasar por cinco dimensiones:

- a) Actitudes y percepciones.
- b) Adquisición e integración del conocimiento.
- c) Extender y refinar el conocimiento.
- d) Utilizar el conocimiento de forma significativa.
- e) Hábitos mentales productivos.

Conforme al criterio de Marzano, en primer término se almacena la información, posteriormente se hace la extensión y el refinamiento de la misma, para usarla significativamente logrando hábitos mentales productivos.

### III. Componentes de la acción docente de la asignatura Teoría del Derecho.

En la Escuela Nacional de la Judicatura los programas de capacitación se imparten bajo la modalidad presencial con apoyo en las tecnologías de la información y comunicación.

Los cursos conjugan la virtualidad y la presencialidad. En la virtualidad se desarrolla la parte teórica de la asignatura a través de foros de discusiones y planteamientos de situaciones y casos prácticos. En la presencialidad se desarrolla la parte práctica de la asignatura, donde los docentes interactúan con los participantes acerca de los contenidos vistos en la virtualidad. (www.enj.org).

---

“¿Por qué algunas veces los estudiantes de derecho no entienden lo que leen cuando se enfrentan a la teoría del derecho?”

---

En aplicación de los postulados de la metodología constructivista, la cual, como ya se ha planteado, sostiene que el aprendizaje es producto de la interacción social y no de un individuo en particular, el desarrollo de la docencia presencial de la asignatura Teoría del Derecho está permeada de los siguientes componentes:

a) La determinación del nivel de asimilación del conocimiento.

**Nivel de comprensión o conocimiento:** en este nivel se pretende la construcción de significados, consistente en la búsqueda de relación entre los conocimientos previos y los nuevos. Es el nivel que nos proporciona la comprensión de los contenidos, porque en él solo se llega a conocer el objeto de estudio.

**Nivel de saber o reproducción:** se caracteriza por la presencia de modelos, el trabajo es reproductivo y el objetivo es asegurar la fijación de los conocimientos.

**Nivel de creación:** se debe ser capaz de proponer nuevos modelos y posteriormente llegar al planteamiento de problemas y la solución, como vía para acercarse al método científico del conocimiento (Labarrere, 2001).

b) La determinación de forma precisa y la formulación mediante una clara redacción de los objetivos respondiendo a las preguntas:

- \* **¿Qué? Para referirnos al contenido;**
- \* **¿Cómo? Para hacer referencia a la estrategia;**
- \* **¿Cuándo? Conforme a la secuencia lógica de los contenidos;**
- \* **¿Para qué? A fin de dimensionar la utilidad futura del objeto de estudio;**

Los docentes de la asignatura Teoría del Derecho proponen para cada clase la formulación de un objetivo de aprendizaje y un objetivo actitudinal.

c) Selección de los medios educativos, aplicados a una variedad de cosas que tienen capacidad de comunicación.

Para el desarrollo de los medios educativos los docentes de la asignatura Teoría del Derecho han adoptado la clasificación de Elida Jiménez Victorio y Aleyda Montes de Oca en su obra “Andamios para el Aprendizaje”, en cuanto a la utilización de:

Elementos proyectables como la presentación a través del data show y presentación de material audiovisual para realizar cine fórum; elementos planos no proyectables como láminas y cartillas, utilizados

para el desarrollo de la estrategia educativa de la línea del tiempo en el estudio de los diversos autores; elementos audibles como la voz para los ejercicios de retórica y las grabaciones, escuchando canciones con la finalidad de identificar los distintos tipos de falacias; y soportes de ayudas visuales como la pizarra y el rotafolio.

d) Elección del método de enseñanza.

**Explicativo-ilustrativo:** este método actúa sobre el nivel de asimilación reproductiva, desarrollando la memoria del discente y los hábitos para reproducir los hechos de la realidad.

Para el desarrollo de este método los docentes de la asignatura Teoría del Derecho utilizan la descripción, narración, lectura de textos y presentaciones en power point.

En la aplicación de este método uno de los textos utilizados es la lectura y posterior socialización de la obra Teoría del Derecho, del filósofo inglés J.G. Ridall con el propósito de que los recién iniciados en el tema tomen contacto con las principales corrientes y concepciones contemporáneas desde Austin, Hart y Dworkin hasta Kelsen y Finis.

Ridall inicia presentando una parodia del lenguaje jurídico permeado de conceptos herméticos, palabras latinas y tecnicismos lo cual da lugar a la formulación de las interrogantes:

¿Por qué algunos estudiantes de derecho, en algún momento, sienten antipatía a ciertos niveles por determinados aspectos de la teoría del derecho? ¿Por qué algunas veces los estudiantes de derecho no entienden lo que leen cuando se enfrentan a la teoría del derecho?

Interrogantes a las que el autor responde con otra interrogante: ¿Qué podemos hacer al respecto? Presentando como respuesta los siguientes consejos para los principiantes en el estudio de la teoría del derecho:

- a) Leer directamente de los autores, no leer los comentarios (o los comentarios de los comentarios) sobre los puntos de vista de un jurista mientras no han comprendido el punto de vista de ese jurista,
- b) Tener a mano un diccionario donde haya varias acepciones y tomar el significado usado en la filosofía o tener a mano un diccionario de filosofía,
- c) No esperar que los teóricos del derecho, una vez han planteado una cuestión, den alguna solución.
- d) Aceptar que los teóricos del derecho adaptan sus ideas a lo largo de sus vidas.

**Exposición problemática:** como parte del planteamiento constructivista es pertinente la presentación por parte del docente de una situación problemática.

En el programa de estudio de la asignatura Teoría del Derecho se establece que: "en un curso de esta naturaleza será fundamental acercarse al problemático concepto de derecho y a su relación con los distintos tipos de normas, en particular las jurídicas, al concepto de ordenamiento jurídico, a los distintos problemas que pueden producirse en los ordenamientos jurídicos, al concepto de fuentes del derecho y a los efectos de las fuentes formales en el tiempo, en el espacio y con relación a las personas y a los problemas y soluciones que detenta el tema: interpretación en el derecho".

La particularidad de la enseñanza problemática reside en que debe garantizar una nueva relación de la asimilación constructiva de los nuevos conocimientos a fin de reforzar la actividad del alumnado, teniendo como función básica el desarrollo del pensamiento creador del discente mediante la utilización de los conocimientos previos en el planteamiento de las hipótesis como base sobre la que el discente construirá los nuevos productos con la mediación del docente.

En este sentido, la esencia de la enseñanza problemática se fundamenta en el carácter contradictorio del conocimiento, con el objetivo de que el discente, como sujeto activo del aprendizaje asimile el método científico de pensamiento al reflejar y resolver estas contradicciones.





Para llevar a cabo este tipo de trabajo en el aula, es deseable promover el aprendizaje cooperativo, que implica pasar del trabajo en grupo a la cooperación.

Las posturas constructivistas favorecen el aprendizaje cooperativo y señalan el valor de las discusiones del grupo para ayudar a los participantes a repasar, elaborar y aplicar sus conocimientos.

Cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones, poniendo en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria.

e) Determinación de las estrategias: como parte de las estrategias empleadas en la acción docente de la asignatura Teoría del Derecho se presentan:

**Preguntas exploratorias**, mediante las cuales se pretende indagar en las percepciones personales del discente que implican análisis y razonamiento crítico así como las inquietudes de éste.

Algunas preguntas exploratorias de la asignatura Teoría del Derecho:

- \* **¿Qué significa argumentar?**
- \* **¿Cómo se relacionan los distintos postulados teóricos sobre la interpretación en el derecho?**
- \* **¿Qué más se requiere aprender sobre las fuentes formales que contempla el ordenamiento jurídico dominicano?**

**Preguntas literales**, hacen referencias a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en un documento.

Las preguntas literales conllevan respuestas que incluyen todas las ideas importantes expresadas en el texto y pueden iniciar con los pronombres interrogativos: ¿qué, cómo, cuándo, dónde, por qué?

Algunas preguntas literales de la asignatura Teoría del Derecho:

- \* **¿Qué es una antinomia?**
- \* **¿Cómo se solucionan los conflictos creados por la existencia de antinomias?**
- \* **¿Por qué existen antinomias en los ordenamientos jurídicos?**

Respuesta anterior – Pregunta – Respuesta posterior.

Permite construir significados en tres momentos con base en preguntas previas al estudio del tema, respuestas anteriores al estudio del tema y respuestas posteriores al estudio del tema. La forma de realizarla consiste en:

- a) Se inicia con preguntas sobre el tema, que le interesen al estudiante,
- b) Posteriormente se contestan las preguntas con base en los conocimientos previos,
- c) Acto seguido, se lee el texto,
- d) Se procede a contestar las preguntas con base en el texto.

**Cuadro sinóptico:** conlleva una representación gráfica que permite realizar y clasificar de manera lógica los conocimientos y sus relaciones.

Para su organización se presenta el contenido de lo general a lo particular y de izquierda a derecha en un orden jerárquico utilizando llaves para organizar la información.

Ejemplo: Elabore un cuadro sinóptico en el que presente el análisis del derecho de John Austin.

**Cuadro comparativo:** es una estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o eventos, siguiendo los siguientes pasos para su construcción:

- a) Identificar los elementos que se desean comparar.

- b) Determinar sobre qué bases se va a realizar la comparación.
- c) Identificar y escribir las características de cada objeto o evento.
- d) Construir afirmaciones donde se mencionen las semejanzas y diferencias más relevantes de los elementos comparados.
- e) Obtener conclusiones.

**Ejemplo:** elabore un cuadro comparativo de las normas primarias y secundarias conforme a los postulados de Hans Kelsen y de Herbert Hart.

**Mapa cognitivo:** es una estrategia que hace posible la representación de una serie de ideas y temas con

un significado y sus relaciones, enmarcados en una representación gráfica, siendo sus principales características:

- a) Sirven para la organización de cualquier contenido,
- b) Auxilian al docente y al discente a enfocar el aprendizaje sobre actividades específicas,
- c) Ayudan a construir significados más precisos,
- d) Permiten diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar una gran serie de conocimientos.

**Ejemplo:** construya un cuadro cognitivo de los componentes que, para Herbert Hart influyen el comportamiento humano, tomando en cuenta: Los hábitos sociales y las normas sociales; las convenciones y las obligaciones.

Una preocupación latente del cuerpo docente de la asignatura Teoría del Derecho es que, conforme se expresa en la guía de aprendizaje de la asignatura: “el curso puede verse como un paseo académico por distintos autores, aunque la verdad nunca se pasa por un autor para dejarlo completamente atrás, siempre siguen vivos estos maestros en casi todos los grandes debates”.



Todo lo expuesto precedentemente nos lleva a concluir que si bien es cierto que la concepción constructivista pone énfasis en los conocimientos previos que tienen los participantes, en la importancia de asegurar la construcción de aprendizajes significativos y que el participante es el responsable último e insustituible de su propio aprendizaje, esto no excluye la necesidad de ayuda externa.

Los docentes debemos propiciar las condiciones para que el discente aprenda construyendo, incluso, solo podemos ser imitados en la medida en que somos imitables para el discente, es decir, cuando se poseen las capacidades y se han desarrollado las aptitudes que llevan al discente a realizar la conducta que tratamos de que se imite.

Citando al filósofo José Camón Aznar: "Solo hay una manera de ser maestro: ser discípulo de sí mismo".

#### **Bibliografía:**

1. Ausubel, D. (1997). *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.
2. Coll, C., Gotzens, C. y colaboradores. (1999). *Psicología de la instrucción*. Barcelona, Horsori Editorial.
3. Infotep. (2012). *Aprendizaje y Motivación*. Curso Facilitador de la Formación profesional.
4. Jiménez, E. (2008). *Andamios para el Aprendizaje*. Santo Domingo. Impresora Las Américas.
5. Labarrere G., Valdivia. (2001). *Pedagogía*. Cuba: La Habana. Pueblo y Educación.
6. Marzano, R. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara. Iteso.
7. Pimienta, J. (2005). *Metodología Constructivista*. México, Prentice Hall.
8. Ridall, J.G. (1999). *Teoría del Derecho*. Barcelona. Gedisa.
9. Sánchez, J. (2013). *Módulo Instruccional Regional: Formación Judicial por Competencias*. Fondo España SICA.

- 10 Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México, Prentice Hall.

#### **Leyes consultadas:**

1. Constitución de la República Dominicana proclamada el 26 de enero de 2010.
2. Ley núm. 327-98 del 9 de julio de 1998 sobre Carrera Judicial.
3. Ley núm. 139-01 del 13 de agosto de 2001 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

#### **Páginas electrónicas consultadas:**

1. [www.enj.org](http://www.enj.org)
2. [www.mescyt.gob.do](http://www.mescyt.gob.do)

#### **Programas de clase consultados:**

1. Programa de la asignatura Teoría General del Derecho del Programa de Formación de Aspirante a Juez de Paz y del Programa de Especialidad Redacción Expositiva y Argumentativa de las Decisiones Judiciales.
2. Programa de la asignatura Razonamiento Jurídico del Programa de Especialidad Redacción Expositiva y Argumentativa de las Decisiones Judiciales.



Síguenos en:  
[www.youtube.com/enjportal](http://www.youtube.com/enjportal)



# BUENAS PRÁCTICAS EN LA INTEGRACIÓN, DESARROLLO Y FOMENTO DE LAS TEORÍAS JURÍDICAS EN LA CURRÍCULA UNIVERSITARIA

**Palabras clave:** Diseño. Currícula. Teoría General del Derecho. Buenas Prácticas. Argumentación Jurídica. Ontologización. Asignatura. Filosofía.

## Resumen:

*Hemos venido escuchando, acerca de la 'Teoría General del Derecho', como también diferenciando de la 'Filosofía del Derecho' y con menos frecuencia, acerca de 'Introducción al Derecho' y todavía con menor reiteración de 'Sociología del Derecho', 'Razonamiento Forense' y 'Argumentación Jurídica'; para hacer el abordado ahora, proponemos transitar esos campos disciplinares aunque de manera diferente; pero sin embargo existen algunas preguntas que todavía no han sido presentadas en el desarrollo cumplido y que en nuestro parecer, son las que deben aperturar cualquier reflexión que sobre la currícula universitaria se quiera realizar.*

## » Preguntas que promueven senderos de discusión.<sup>1</sup>

Proponemos a manera de camino propedéutico interrogaciones que nos permitan un acercamiento a la praxis de la cuestión. Quizás reconocida ella, podamos pensar mejor lo relativo a las asignaturas, integraciones y currícula tal como se nos ha encomendado.

Así entonces, es que no se puede soslayar la apreciación aristotélica de que la dificultad radica, más en la formulación de la pregunta que en la habilidad en la respuesta. Varias son las preguntas por hacer:

1) ¿Qué derecho es enseñado en la Facultad?, 2) ¿Para quienes es enseñado ese derecho? y 3) ¿Qué utilidad les brinda a los graduados ese derecho que es enseñado en la Facultad?.

Luego de las respuestas que puedan obtenerse, se podrán efectuar dos más, esto es: 4) ¿Las asignaturas 'Teoría General del Derecho' y 'Filosofía del Derecho' que gravitación tienen en el resultado anterior? y 5) ¿Qué cuestiones habría que considerar importantes para una currícula integrada y deseable?.

Como se advierte, el desafío propuesto es complejo y anticipamos su irresolución, porque no hemos podido hacer un estudio ponderativo de los diferentes planes de estudio existentes en las Facultades de Derecho de la República, como tampoco hemos podido efectuar entrevistas en profundidad con personas claves de las diversas Universidades, que nos permitan hacer un reconocimiento acerca de qué derecho se enseña. Como tampoco hemos podido hacer una consulta a las autoridades del Colegio de Abogados para

<sup>1</sup> Conferencia Plenaria en Congreso Internacional de Teoría General del Derecho: Incidencia en la Formación del Operador Jurídico. Santo Domingo (República Dominicana), 20 y 21 de abril de 2017.

que nos informen su juicio respecto a las competencias y habilidades deseables de los graduados universitarios para la práctica profesional de la abogacía, ni tampoco lo hemos hecho con las autoridades de la Escuela Nacional de la Judicatura, para conocer qué habilidades se perciben en los aspirantes para la admisión eventual a la práctica de la judicatura. Todo ello supone otros esfuerzos investigativos y quizás sea también éste, un buen momento para pensar en la generación de consorcios académicos para llevar adelante una tarea de esa envergadura y que no dudamos que tendría un valor diferencial no solo académicamente hablando, sino para una mejor realización de la vida en común de todos los dominicanos<sup>2</sup>.

La pregunta inicial: ¿cuál derecho es enseñado en una Facultad?, como todos podemos advertir es central, pero también sabemos que bajo el concepto de derecho convergen un conjunto heterogéneo de cuestiones<sup>3</sup>; por ello, la pregunta tiene la característica de ser trascendental a toda la currícula del grado de abogado. Es decir, una Facultad debió en algún momento de su misma historia responder a ella.

Y la respuesta pasa por los centros gravitacionales de la Universidad,

comenzando por conocer si ella es laica o confesional, privada o pública y luego qué sesgo quiere impartirse en el estudiante de abogacía, bien puede tratarse de una Facultad de Derecho que tenga inclinación hacia el mundo empresarial, o que lo puedan tener por la responsabilidad social, o que se prodigue en la formación de abogados para el litigio, u otras que aspiren a la mejor conformación de juristas académicos. Dichas proyecciones, son sólo perfiles corrientes a la luz de la observación de fenotipos de Facultades de Derecho.

Naturalmente que en todas ellas habrá una cierta matriz curricular de la que no se puede prescindir, por ello, las materias troncales no son las que vienen a generar la especie diferente en el fenotipo universitario. Ninguna Facultad de Derecho, puede prescindir del Derecho Civil, Comercial, Penal, Laboral, Constitucional por citar algunas de sus ramas, dichas asignaturas son troncales y hacen a la ontologitud de la disciplina que es brindada. Son su 'causa material primera'. Más podrá prescindir de otras asignaturas como Metodología de la Investigación, Derecho Político o Economía Política que pueden considerarse asignaturas del follaje académico, esto es, hacen al espesor académico y podrían no existir y la Facultad de Derecho seguiría siendo tal. Desde la causalidad se podría señalar, que son 'causa material secundaria'<sup>4</sup>.

Habría también, otro pequeño núcleo de materias donde se efectuarán los lineamientos ideológicos o cosmovisionales de la Facultad de Derecho y por ello, deben ser consideradas 'causa formal' de la materialidad que es enseñada en dicha Facultad<sup>5</sup>. Tales cosmovisiones se harán presentes bajo diversidad de ropajes, aunque muy especialmente en las asignaturas de Filosofía del Derecho y Teoría General de Derecho, sin perjuicio de otras que pueden ser complementarias al sesgo cosmovisional que dicha Facultad posea, como por caso: Teología Moral para las católicas, Antropología Filosófica o Teoría Social para las laicas.

De esta manera podemos indicar: (1) En una Facultad de Derecho donde se quieran formar abogados para el mundo empresarial, probablemente no exista Filosofía del Derecho sino Teoría General de Derecho, y su sesgo estará dispuesto también en una asignatura como Ética Empresarial y de los Negocios. (2) Si la Facultad aspira a la mayor formación de abogados litigantes, tampoco le importará la Filosofía del Derecho, y colocará su énfasis técnico en una Teoría General del Derecho que complementará para su sesgo, con una Deontología del Derecho. (3) Finalmente si el objetivo

2 Vide Todorov, T. (2008) La vida en común. Ensayo de antropología general. Bs.As.: Taurus.

3 Como bien recuerda E. Kant: "Lograr una definición es algo hermoso, pero suele ser difícil. Los juristas buscan todavía la del concepto de derecho" (Kant, E. (2005) Crítica de la razón pura. Madrid: Taurus, II, 1, 1, a)

4 Vide para el tema de la causa material primera y segunda en González Álvarez, A. (1979) Tratado de metafísica – Ontología. Madrid: Gredos, pág. 405 y ss.

5 Vide González Álvarez, A. (1979) Tratado de metafísica – Ontología. Madrid: Gredos, pág. 407 y ss.

fuera privilegiar la formación de futuros juristas y académicos del derecho, dicha currícula prestaría mucha atención a la Filosofía del Derecho junto a una adecuada comprensión de la Teoría General del Derecho, complementando el nombrado sesgo con Metodología de la Investigación y de la Enseñanza.

Por lo dicho es que los procesos de integración de currícula en una Facultad de Derecho, lo primero que exige es conocer el quid est de ella misma y que tal como aparece en lo dicho, ello puede ser diverso e igualmente respetable. Sin embargo muchas veces una pregunta tan substancial como es la dicha –por su quid est-, no está hecha y así nada se gana agregando, quitando o modificando la currícula, porque la cuestión, no se aloja en cuáles materias advienen o se retiran, sino en saber ¿qué derecho se quiere enseñar?, para poder discernir adecuadamente las asignaturas -además de las troncales- las que habrán de marcar la impronta que construye la realización identitaria de esa Facultad de Derecho.

Ingresar en los problemas organizativos de la currícula sin tener resuelta la cuestión antes dicha, es precipitar a que la Facultad quede a los albueros de las tensiones internas y externas que alumnos, profesores, autoridades y Estado puedan delimitar y entonces, el sesgo cosmovisional además de ser advenido, es precario y como tal, inorgánico y disperso. En tales supuestos, las Cátedras de Filosofía del Derecho y Teoría General del Derecho, podrán tener cualquier contenido, y aunque sea de la mejor calidad académica, no estarán dichas asignaturas cumpliendo la función sinérgica de promover un resultado cosmovisional concreto.

La Facultad de Derecho que ignora qué clase de derecho imparte, puede ser dinámica en sus conocimientos, estéticamente atractiva en su formulación, modernamente equipada en su didáctica y tantas cosas más, pero ello será impostura. Al fin, ni sus autoridades ni sus profesores podrán explicar acerca de porque ello es así, porque lo que se ignora es: ¿con cuál sesgo de derecho se enseña?

Pensada entonces la respuesta sobre alguno de los tres prototipos compositivos que indicamos y recordamos: (1) enseñar derecho para el mundo empresarial, (2) enseñar derecho para la práctica de la litigación o (3) enseñar derecho para la promoción de la reflexión académica; torna sencilla la entrada a la siguiente pregunta formulada bajo la proposición: ¿Para quienes enseñamos ese derecho?, a lo que respondemos que se enseña derecho a los alumnos para que tengan competencias y habilidades suficientes para desenvolverse adecuadamente, ya sea en (1) el mundo de los negocios y empresa, (2) en el terreno de la litigación o (3) en el ámbito de la reflexión académica; y para lo cual volvemos a destacar, existirán un

conjunto de asignaturas troncales y que están presentes siempre en la currícula y aquéllas otras que integran aquél núcleo duro y pequeño que es donde se consolida en rigor de verdad, el sesgo ideológico o cosmovisional que dicha Facultad posee y que ahora nombramos como asignaturas ‘raizales’, que son la Filosofía del Derecho y Teoría General del Derecho- que tanta controversia han traído a lo largo de los últimos dos siglos; en particular después de la formulación primaria de lo que habrá de ser la moderna ciencia del derecho con la publicación de la obra de Federico C. Savigny en 1814<sup>6</sup>: “De la vocación de nuestro tiempo para la legislación y la ciencia del derecho”.

La tercera de las preguntas que hiciéramos y recordamos -¿Qué utilidad les brinda a los graduados

6 En la introducción a la soberbia obra de Karl Larenz (2001) *Metodología de la ciencia del derecho*. Barcelona: Ariel, pág. 28, se anota lo siguiente: “La moderna Ciencia del Derecho –apunta Walter Schonfeld- comienza con F.C. Savigny y sus colaboradores y enemigos, porque todo lo que había precedido fue transmitido a través de él”. Podríamos decir –sigue el autor- que también que Savigny inició una época de la Ciencia del Derecho en la que todavía nos encontramos. Pero no como si aquí hubiera que lanzar el grito de “vuelta a Savigny”. Sólo queremos decir que, quien se ocupe seriamente con cuestiones del método de la Jurisprudencia, no puede prescindir de él”. Con la obra de Savigny se inaugurará una tradición que será propiamente la de la Teoría General del Derecho que se habrá de generar tras su influjo particularmente en la Europa continental y por la otra, se abrirá camino la ‘Jurisprudencia’ y que es la Teoría del Derecho de los países anglosajones con raíz en J. Bentham y J. Austin (Vide Ferrajoli, L. (2011) *Principia Iuris. Teoría del Derecho y de la Democracia*. Madrid: Trotta, T.I, pág. 3.)

ese derecho que es enseñado en la Facultad? - tiene una respuesta sencilla en cuanto esté delimitado el derecho que es enseñado, como también para quienes está siendo enseñado. Responder por la utilidad que a los estudiantes y luego graduados ello les genera, tiene perspectivas identificables, señalando que se pueden presentar dos proyecciones dicotómica entre sí, e igualmente válidas para cada uno de los modelos.

Si se trata de una Facultad de Derecho con un sesgo empresarial, su crédito para los alumnos será el de poder intervenir en el mundo de la empresa y de los negocios con una perspectiva que privilegie un tipo de realización del derecho empresarial que postule primariamente (a) lo social y comunitario o (b) lo haga con una mirada utilitaria. Si por el contrario el enfoque de la enseñanza del derecho está en la práctica de la litigación profesional las perspectivas posibles de la utilidad a los graduados estará asentada académicamente en: (a) proponer los insumos para que los mecanismos de la litigación, conviertan a ella en un tipo de litigación sana y honesta, esto es 'litigar bienamente' o (b) se fomentará el entrenamiento técnico del oficio abogadil sin otra limitación o precaución. Por último, si el sesgo universitario está en la reflexión académica y propia del jurista, la utilidad del graduado estará centrada en (a) poseer una adecuada formación desde los saberes jurídicos

amalgamados en una gnoseología jurídica multidimensional o podrá ser (b) una exclusiva perspectiva reduccionista del conocimiento del fenómeno jurídico y sólo de naturaleza sistémica.

---

La Facultad de Derecho que ignora qué clase de derecho imparte, puede ser dinámica en sus conocimientos, estéticamente atractiva en su formulación, modernamente equipada en su didáctica y tantas cosas más, pero ello será impostura. Al fin, ni sus autoridades ni sus profesores podrán explicar acerca de porque ello es así, porque lo que se ignora es: ¿Con cuál sesgo de derecho se enseña?.

---

Esta cartografía lograda desde tres preguntas y sus respuestas, es solo la vista topográfica del problema. Hemos presentado los continentes con sus límites todavía borrosos; ahora intentaremos hacer foco en la manera en que esas dos materias que nos convocan al Congreso se instalan en el núcleo duro y raizal de una Facultad de Derecho que se precie de saber lo que hace, cuando imparte clases de derecho. Serán pues las asignaturas de Filosofía del Derecho y Teoría General de Derecho las que tienen el color que una Facultad de Derecho posee y por lo tanto, la vaguedad, la yuxtaposición, la inorganicidad de ellas, es también el diagnóstico de una débil y carenciada enseñanza del derecho sin más. Animamos arriesgar que preguntar por cuáles contenidos tienen estas asignaturas y cómo son impartidas ellas, son centrales para la descripción de la Facultad.

Poder avanzar en la perspectiva que acabamos de indicar, requiere pasar a otra instancia en el análisis, como es, explicar acerca de por qué razón, las mencionadas asignaturas tienen el rol de ser cosmovisionales o ideológicas. Para lo cual no podemos prescindir de mostrar, cómo se han espigado dichas asignaturas en la currícula de las carreras de abogacía en general.

Para lo cual, solo mirando la línea de tiempo a partir de los estudios históricos que a tal efecto se han cumplido, se advierte que en la protohistoria se ubica la existencia de la asignatura Derecho Natural y luego Filosofía del Derecho coetáneamente con Introducción al Derecho. Posteriormente la



Filosofía del Derecho, dejará –o no- lugar a la Teoría General del Derecho y todavía más modernamente a la Teoría del Derecho<sup>7</sup>. Veamos ello con algún detalle sin perder de vista nuestro tema de ponencia.

### » Diferenciales en las asignaturas.

Corresponde indicar, que el binomio Derecho Natural/Filosofía del Derecho es quien tiene la mayor antigüedad, puesto que la preocupación por la esencialidad del derecho, está sin duda en el mismo pensar en torno al derecho y la justicia y que se ha hecho desde la tradición griega hasta nuestros días; y dicho binomio tiene como objeto propio, estudiar al derecho desde la perspectiva que lo vincula con las últimas causas, y por ello se define como “el conocimiento de la realidad jurídica en sus últimas causas y en su más íntimo ser”<sup>8</sup>.

Debemos destacar también, que nombrar una asignatura como Filosofía del Derecho en un programa de estudios de Facultades de Derecho, es cosa moderna. Ello habrá de emerger sobre el siglo XIX con cierta autonomía; puesto que hasta dicha fecha, el conocimiento de la realidad jurídica en sus últimas causas, estaba consignado en las obras, tratados y comentarios de índole general y que llevaban la nominación genérica de Ciencia del Derecho Natural, inaugurado a partir del siglo XVII a la luz, del florecimiento de la Escuela Moderna del Derecho Natural particularmente en la obra de S. Pufendorf.

Tal estado de cosas se agota cuando se postulen las iniciales críticas profundas negando la existencia del derecho natural como verdadero derecho aunque en realidad hay que decir, que se estaba repudiando al derecho natural racionalista que por entonces se había apropiado del derecho natural. En dichos avatares, se produce la mutación a la denominación de Filosofía del Derecho<sup>9</sup>.

Cabe recordar, que el derecho natural racionalista enseñado durante los siglos XVIII hasta finales del siglo XIX, presentaba un sistema de derecho conforme a la razón<sup>10</sup> –a la razón natural- y por lo que, devenía diferente dicho derecho,

al que era como tal positivo. Había entonces dos sistemas: el natural y el positivo. Será E. Kant –inspirado en el pensamiento de C. Wolff y prohombre de la Escuela Racionalista del Derecho Natural- quien sustituirá dichas reglas de la razón, por las categorías que se nombrarán como ‘formas a priori del derecho’, como es, la idea de justicia o la idea de derecho. Pues por ello y sin duda, que la enseñanza impartida en los estudios del derecho natural, eran filosofía sin más y por ello, el tránsito del Derecho Natural a la Filosofía del Derecho resultó posible.

En tales circunstancias muta la asignatura de Derecho Natural a la de Filosofía del Derecho, siendo por vez primera indicado dicho nombre en un texto oficial –según relata Vincen González en 1793 bajo su nombre alemán Philosophie des Rechts, aunque finalmente se impondrá el de Rechtsphilosophie<sup>11</sup>. Desde allí quedará consolidado que la asignatura Filosofía del Derecho tendrá un contenido correlativo con la adscripción filosófica de quien la profesa; lo cual llevará a que N. Bobbio indicara, que preguntarse ¿qué es la Filosofía del Derecho?, es una inútil pérdida de tiempo por la complejidad de encontrar el denominador común en todas ellas<sup>12</sup>.

7 Vide Robles, G. (1989) Introducción a la teoría del derecho. Madrid: Debate, pág. 17. Según el autor citado, por esta vía, se superaría definitivamente la distancia entre iusnaturalismo/iuspositivismo, porque “Entre la idea y el hecho se alza el lenguaje, que abraza y comprende a los dos, y los humaniza. Ni la idea del derecho ni hecho del derecho, sino el lenguaje del derecho constituye la vía superadora y comprensiva de la Teoría del Derecho natural y del positivismo jurídico” (ibidem, pág. 154)

8 Vide Hervada, J. (1989) Lecciones de filosofía del derecho. Pamplona: EUNSA, pág. 37.

9 Cfr. Del Vecchio, G. (1969) *Filosofía del derecho*. Barcelona: Bosch, pág. 280 y ss.

10 Indicará uno de sus precursores: C. Wolff –junto con S. Pufendorf y C. Thomasio- que el sistema de derecho natural era un conjunto de reglas lógicas, deducidas por una continua serie de raciocinios y por lo tanto, prescindente de todo elemento empírico.

11 Cfr. González Vicen F. (1979) La filosofía del derecho como concepto histórico. En Estudios de Filosofía del Derecho. La Laguna: Facultad de Derecho, pág. 252 y ss.

12 Cfr. Bobbio, N. (1962) Nature et fonction de la philosophie du droit. En Archives de Philosophie du Droit, N° VII, pág. 1.

Lo cierto es que para muchos autores, el Derecho Natural quedará integrando a la Filosofía del Derecho en cuanto parte que se ocupa de la teoría del derecho natural y del estudio de los derechos naturales<sup>13</sup>. Otros habrán de separar dicha asignatura de la Filosofía del Derecho<sup>14</sup> y para estos autores, el derecho natural es parte del derecho vigente y por lo que, su estudio no corresponde a la Filosofía del Derecho, sino en sentido moderno a la Ciencia Jurídica.

Por ello es que la asignatura Filosofía del Derecho habrá de consistir, en reflexionar y discutir la realidad jurídica en torno a los fundamentos últimos y con ello, será quien facilitará a la misma ciencia jurídica sus últimos fundamentos, proporcionando los conocimientos de una metateoría que le permita actuar reflexivamente sobre la praxis y también para conocer dicha realidad jurídica<sup>15</sup>. La Filosofía del

Derecho no trabaja disciplinadamente sobre las fuentes del derecho, sino sobre teorías de la justicia y por ello, es inevitable la adscripción a una tradición filosófica determinada.

Tal circunstancia quizás fue la que dejó al descubierto que de la ciencia jurídica en su conjunto y en su positividad, no existía disciplina alguna que se ocupara materialmente, y por lo tanto, la necesidad de la Teoría General del Derecho se ubica, no por rehuir de la disciplina filosófica, sino por otorgar un tratamiento positivo y completo a la ciencia jurídica. Por ello se la ha definido como "la ciencia de los conceptos jurídicos básico del derecho positivo, que contiene una teoría de la norma jurídica y una teoría del ordenamiento jurídico"<sup>16</sup>. Frente a ello no faltaron autores como R. Dreier en 1975 que sostuvieron una frase de síntesis que dice: "la filosofía del derecho ha muerto, ¡Viva la Teoría del Derecho!"<sup>17</sup>.

La Teoría General del Derecho formalmente parece tener su nacimiento, en el prefacio del año 1926 escrito en la publicación francesa de la 'Revista Internacional de la Teoría del Derecho' fundada por Duguit, Kelsen y Weyr, allí los autores "reclaman la necesidad de un tipo de conocimiento de los problemas comunes a los derechos de todos los pueblos, a cuestiones de orden general para todo autor que estudie no importa qué problema especial"<sup>18</sup>. Otros, la atribuyen a dicha paternidad a un texto de A. Merkel un poco anterior en el tiempo<sup>19</sup>.

En su primer momento la Teoría General del Derecho, tendrá un énfasis particular sobre la estructura del derecho y luego orientará sus estudios a una mayor integración de lo estructural con la funcionalidad del derecho –posiblemente por influencia de los estudios de sociología del derecho que

13 Vide Galán Gutiérrez, E. (1944) Concepto y misión de la filosofía jurídica. Madrid: Revista de Derecho Privado, pág. 107; Fernández Galiano, A. (1982) Derecho Natural- Introducción filosófica al derecho. Madrid: Benzal.

14 Hervada, J. (1988) Introducción crítica al derecho natural. Pamplona: EUNSA, pág. 189.

15 "La filosofía del derecho se diferencia (...) de otras ramas de la filosofía no porque sea más especial, sino porque lo que hace es reflexionar y discutir a la manera filosófica en torno a los fundamentos últimos del Derecho, a los problemas jurídicos fundamentales, proporcionándonos, en la medida de lo posible, la respuesta correspondiente. Utilizando una expresión más lacónica puede decirse que en la Filosofía del Derecho al jurista le compete plantear las interrogantes, en tanto que al filósofo le concierne encontrar las respuestas. Consiguientemente, para ser un buen filósofo del derecho es preciso manejar con soltura las dos disciplinas, la

ciencia jurídica y la filosofía" (Kaufmann, A. (1992) Filosofía del derecho y dogmática jurídica. En el Pensamiento Jurídico Contemporáneo. Madrid: Debate, pág. 27). Vide también Gil Cremades, J. (1984) Respuesta a la encuesta sobre Problemas abiertos en la filosofía del derecho. En Revista Doxa N° 1, Alicante, pág. 106.

16 Soriano, R. (1986) Compendio de teoría general del derecho. Madrid: Ariel, pág. 14. Dice también el autor, que "Al ser una teoría general del derecho no dedica su atención a las normas e instituciones concretas de indeterminado ordenamiento jurídico, ni tampoco a los conceptos jurídicos de un sector o zona de un ordenamiento jurídico, sino a los conceptos jurídicos básicos y generales del ordenamiento jurídico en general, de validez para los ordenamientos jurídicos concretos" (ibidem, pag. 14).

17 Citado por Zuleta Puceiro, E. (1987) Teoría del derecho – Una introducción crítica. Bs.As.: Depalma, pág.10.

18 "Es por ello que la revista se centrará en una teoría del derecho que no quiere ser otra cosa que una teoría del derecho positivo (...), una teoría del derecho en sí, del derecho puro, que hace abstracción del fondo material, accidental y variado que el derecho acusa en tal o cual Estado o en la comunidad de los Estados civilizados" (Prefacio, reproducido por "Droit et Société. Revue Internationale de Théorie du Droit et de Sociologie Juridique", I (1985), ps. 9-10), citado por Zuleta Puceiro, E. (1987) Teoría del derecho – Una introducción crítica. Bs.As.: Depalma, pág.14.

19 Cfr. Hernández Marín, R. (1989) Teoría general del derecho y de la ciencia jurídica. Barcelona: PPU, pág. 31.



el formalismo antes había descuidado-, y haciendo incluso, que algunos autores privilegien más, la perspectiva funcionalista del derecho, antes que la estructuralista<sup>20</sup>.

De cualquier manera lo que no se puede dudar, es que la Teoría General del Derecho es una meta-disciplina desde la cual el jurista analiza la estructura y la función del derecho y ello hace, que dicha asignatura también deba ocuparse del fenómeno jurídico desde las cuatro dimensiones en que parece avistarse materialmente el mismo<sup>21</sup>, esto es: a) derecho legal en tanto positividad e instrumentado no solo en los protocolos de principios del ordenamiento, sino en las dinámicas que la interpretación jurídica promueve, b) la praxis del derecho que es vivido por las personas y para lo cual, los aportes que desde la sociología del derecho, resultarán de una especial atención, c) el derecho judicial que se construye por las resoluciones de los jueces y que luego impactan y retroalimentan las praxis social y para lo cual, las teorías de la decisión judicial y la argumentación jurídica serán de especial atención, y d) el derecho científico que los juristas y doctrinarios construyen y para lo cual, el método jurídico será de especial cuidado. Todo eso desde nuestra perspectiva, es el campo epistemológico de la asignatura Teoría General del Derecho<sup>22</sup>.

Para concluir con la apreciación de qué es la Teoría General del Derecho, la gráfica imagen propuesta por L. Ferrajoli resulta ilustrativa, apunta que “la teoría del derecho no dice lo que el derecho establece (esa es tarea de la dogmática); ni sabe lo que debe establecer (esa es tarea de la filosofía del derecho); ni el grado de la observación de hecho (tarea de la sociología del derecho); se limita a definir y analizar los conceptos, según lo que son en la experiencia”<sup>23</sup>.

## » ¿Qué integración curricular proponen las buenas prácticas?

En búsqueda a la respuesta a la cuarta pregunta, que reza ¿Las asignaturas ‘Teoría general del derecho’ y ‘Filosofía del derecho’ que gravitación tienen en el resultado anterior?, señalamos que solo podrán haber buenas prácticas en la integración curricular, cuando previamente se tenga conocido y aprehendido qué derecho se enseña y para qué se enseña. Y ello acabamos de decir, tiene una multiplicidad de variables que pueden ser todas válidas, acorde a los perfiles o sesgos universitarios que puedan existir.

Por ello, es que solo podemos responder desde la singularidad del ámbito universitario que integramos como Profesor Titular de las asignaturas Filosofía del Derecho y Argumentación Jurídica en una Universidad privada y confesional<sup>24</sup> y además, como antiguo integrante del Poder Judicial de la provincia de Córdoba habiendo atendido la función judicial en diversas instancias judiciales<sup>25</sup>. A ello no podemos soslayar, que hemos conducido durante muchos años la dirección

20 Para las lecturas funcionalistas de la Teoría General del Derecho, resulta muy esclarecedor Aienza, M. (2001) El sentido del derecho. Barcelona: Ariel, pág. 145 y ss.; como así también a Bobbio, quien pese a haber desarrollado tesis funcionalistas muy atractivas (Vide Bobbio, N. (1976). Hacia una teoría funcional del derecho. En Derecho, Filosofía y Lenguaje – Homenaje a Ambrosio L. Gioja. Bs.As.: Astrea, pág. 9), nunca consideró que ellas, hubieran desplazado a las tesis estructuralistas (vide Bobbio, N. (1991) Teoría general del derecho. Madrid: Debate, pág. 10).

21 Nos ha resultado muy inspirador a este respecto un texto que hemos leído de Vergara Blanco, A. (2015) Delimitar y distinguir: Teoría del derecho, Filosofía del derecho y Doctrina jurídica. En Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, XLIV, pág. 625 y ss.

22 La Teoría General del Derecho se centrará en ser una suerte de propedéutica general a los llamados ‘conceptos jurídicos fundamentales’ (Vide Carrió, G. (1966) Sobre el concepto de deber jurídico. Bs.As.: Abeledo Perrot, pág. 41.

23 Ferrajoli, L. (2011) Principia Iuris. Teoría del Derecho y de la Democracia. Madrid: Trotta, T.I, pág. 41)

24 La Universidad Católica de Córdoba es la única en la República Argentina, que está confiada a la Compañía de Jesús y es la más antigua de las Universidades privadas del país.

25 El último cargo ocupado de Vocal y también Presidente del Tribunal Superior de Justicia de la Provincia de Córdoba, es el máximo en la arquitectura judicial del estado provincial.

decanal de la misma Facultad de Derecho.

Así decimos que integramos el claustro de una Facultad de Derecho que postula tener como objetivo formar abogados expertos para el buen litigio<sup>26</sup>; y por ello, es una Facultad que debe ser considerada preponderantemente profesional. Habrá otras –hemos dicho– que podrán ser empresariales y otras también, enciclopedistas.

En una Facultad de Derecho con sesgo profesional con el desiderátum de formar primariamente abogados litigantes, algunas cuestiones no pueden estar ausentes en su formación. Así, a más del derecho de fondo que ya hemos dicho que es siempre troncal, agregamos las asignaturas de tipo adjetivo que potenciarán los instrumentos del litigio; pero en especial y por lo que ahora nos importa, deben promover dichos estudios, un solvente reconocimiento de la ciencia del derecho tal como está siendo y por lo tanto, los aportes que desde la Teoría General del Derecho se efectúan son vitales. Una adecuada Teoría General del Derecho, posibilita una mejor y cabal comprensión de una ciencia del derecho.

Pero como es natural, un abogado litigante graduado de una Universidad con el sesgo profesional y cosmovisional indicado, nunca

habrá de considerar que el litigio es un instrumento inocuo y alejado de los comportamientos morales y por lo tanto, habrá una consistente formación respecto a estándares éticos no sólo por lo que se litiga, sino de cómo es que se litiga y que señalamos más arriba bajo la práctica conceptual del ‘buen litigio’ y para que ello resulte posible, es que habrá una iluminación reflexiva que desde la Filosofía del Derecho se cumplirá. Haciendo visible por ella, que entre el derecho que es, y que la Teoría General del Derecho bien enseña, y el derecho que debería ser, y que la Filosofía del Derecho coopera a descubrir y develar en la formación reflexiva; se habilita una dimensión operativa que le corresponde singularmente a la persona que ejercita la práctica profesional y mediante ella, poder restañar o potenciar lo suyo de cada quien que se haya visto dañado.

De eso se trata cuando se indica que la profesión del abogado, es una profesión con una alta responsabilidad social y naturalmente que quien mejor la puede apuntalar, no es ni el academicista puro ni el solo abogado entrenado para litigar; se requiere el saber del buen litigar desde lo técnico pero con una clara ordenación hacia lo justo del litigio<sup>27</sup>. Dicho saber del buen litigar, supone también un ejercicio corporativo colectivo del claustro docente en función de una adecuada transposición didáctica.

Naturalmente que cuando sólo se conocen las estructuras anatómicas del derecho que proporciona la ciencia del derecho a partir del estudio que promueve la Teoría General del Derecho, el ejercicio profesional del abogado con responsabilidad social corre el riesgo de quedar debilitado y por lo tanto, habrá una tendencia a convertir al abogado en un experto en la instrumentación del litigio procesal, pero con baja atención por los aspectos que en muchas ocasiones, desde la misma positividad del derecho laceran la práctica profesional concreta.

El buen litigar del abogado, es sólo posible en cuanto la currícula de la carrera de abogado, le posibilita al mismo los dos instrumentos epistemológicos necesarios en su integración en el alumno de abogacía y en el futuro abogado. Por una parte la Filosofía del Derecho que reposa su mirada en la causalidad del derecho que debería ser en función de lo justo existente para una tal relación jurídica<sup>28</sup>, y por la otra, con la formación experta que promociona la Teoría General del Derecho, que posibilita conocer

26 Vide Biondi, B. (1953) *Arte y ciencia del derecho*. Barcelona: Ariel, pág. 119 y ss.

27 Dice Hervada que “El oficio de jurista, como experto del derecho, aparece en el contexto de dar a cada uno lo suyo. Porque existe la necesidad de dar a cada uno lo suyo y para subvenirlo, es preciso determinar qué es lo de cada uno y de qué modo y en qué circunstancias hay que darlo; por todo ello nace el arte del derecho. En consecuencia, los supuestos sociales del oficio del jurista son dos: la existencia de lo suyo y la necesidad de darlo. Lo primero indica que las cosas están repartidas; lo segundo, que estándolo pueden estar en poder de otros” (Hervada, J. (1989) *Lecciones de filosofía del derecho*. Pamplona: EUNSA, pág 97.

28 Cfr. Ferrer Arellano, J. (1963) *Filosofía de las relaciones jurídicas*. Madrid: Rialp.



los conceptos nucleares, formales o mayores que construyen al derecho que está siendo y que a la vez habilita dicho conocer, poder ejercitar con destreza el estudio de la ciencia del derecho que deviene complemento primario de la misma Teoría General del Derecho<sup>29</sup>.

Por cuestiones de extensión, no nos podemos referirnos ahora a los otros dos perfiles que las Facultades de Derecho pueden tener, en tanto que ellas sean de sesgo empresarial o academicista. Frente a dichos perfiles, los componentes curriculares combinatorios de la asignatura Filosofía del Derecho y Teoría General del Derecho o incluso, la ausencia de alguna de ellas, serán diferentes.

De esta manera la Teoría General del Derecho se convierte en una asignatura de contenido inexcusable en toda Facultad de Derecho, sin importar el sesgo que se quiera impulsar en ella, puesto que no supera ningún test de razonabilidad de la formación curricular de los alumnos de derecho, que ellos puedan ignorar el conocimiento de los aspectos que convergen en manera fisiológica y también anatómica al objeto mismo de la realización de la práctica de la abogacía<sup>30</sup>.

Si una Facultad de Derecho, descuida el contenido del estudio de la Teoría General del Derecho, está desconociendo la misma razón de ser de estudiar abogacía, como es, reconocer el corpus con el que dicha disciplina curricular se integra como así también, ignorar los modos posibles de solución de las diversas dificultades que la misma realidad del derecho como tal postula. Naturalmente que según creemos y ello ya es ideológico de nuestra parte, que la sola competencia curricular del conocimiento de la Teoría General del Derecho, es insuficiente si lo que se aspira como enseñanza del derecho, es no sólo comprender tal como el mismo derecho está siendo, sino tener las suficientes aptitudes críticas para ponerlo en crisis que la Filosofía del Derecho propicia.

## » Respuesta a la última de nuestras preguntas iniciales.

Debemos orientar nuestra respuesta a la última de las preguntas que fueran consignadas al inicio, y que recordamos su texto: ¿Qué cuestiones habría que considerar importantes para una currícula integrada y deseable?

Pues aquí, ya dejamos atrás la naturaleza del contenido curricular que ha sido indicado y que a su vez, se corresponde con el mismo sesgo que la Facultad de Derecho pueda tener: empresarial, profesional o académico, para instalar la preocupación en un escenario diferente y que es, cómo integrar las materias raizales de Filosofía del Derecho y Teoría General del Derecho en el caso que existan ambas, o la que individualmente exista; con el resto de las asignaturas que en todo plan de estudios de abogacía existen y en donde, habitualmente se distinguen tres especies diferentes materias: a) las que son troncales, se refieren a las distintas familias de derechos: Civil, Comercial, Penal, Laboral, Administrativo, etc; b) las que integran un capítulo de materias que nombramos como específicas: Introducción a la Ciencias Económicas, Derecho Bancario, Bioderecho, Derecho Político, Finanzas Públicas, etc. y finalmente, c) las que pueden llamarse formativas o de enseñanza: Introducción a la Filosofía, Metodología de la

29 Vide Atienza, M. (1985) Introducción al derecho. Barcelona:Barcanova, pág. 369; también Peces Barba, G. et al (2000) Curso de teoría del derecho. Barcelona: Marcial Pons, pág. 138 y ss.

30 Recuerda Norberto Bobbio que “La teoría general del derecho es, pues, una ciencia formal, pero sus conceptos no son ni ‘a priori’, ni universales. Lo que quiere decir que, para quienes distinguen Filosofía y Ciencia, en base a los atributos de la aprioridad y la universalidad, la Teoría general no es Filosofía. Por otra parte, el concepto fundamental que constituye su objeto es de derivación empírica. Por ello, la Teoría general no se distingue de las demás ciencias y, en una palabra, es una ciencia” (Bobbio, N. (1980) Filosofía del derecho y teoría general del derecho. En Contribución a la Teoría del Derecho, Valencia: Fernando Torres, pág. 85).

Investigación, Antropología Filosófica, etc.

Sobre cada uno de esos colectivos de materias: troncales, específicas y formativas; el impacto que tendrán las asignaturas raizales de Filosofía del Derecho y de Teoría General del Derecho será diverso, porque la primera, se ocupará del derecho para estudiarlo en sus últimas causas y en la búsqueda de principios correctivos de lo justo. O en su defecto, la Teoría General del Derecho se preocupará por tener una mejor comprensión y habilidad de la formulación positiva y fáctica del derecho, como así también, de las perspectivas de sus principales tópicos de discusión esto es: norma, análisis lingüístico de los enunciados jurídicos, ordenamiento, vigencia, validez, derecho subjetivo, deber jurídico, interpretación del derecho, aplicación del derecho, decisión judicial, entre otros.

Naturalmente y tal como se puede presumir, es sobre las materias troncales es donde en mayor medida se tendrá que apreciar dicho impacto, porque es también por defecto ese derecho vertebral, el que se confunde con el derecho positivo y por lo tanto, el que deberá ser fortalecido en su conocimiento; por ello una buena práctica de la enseñanza de la Teoría General del Derecho, no puede estar en cabeza de quien ignora completamente el oficio del litigante o del abogado sin más.

Porque una cuestión es enseñar y estudiar el continente del derecho positivo como quien hace la disección de un cadáver y por lo tanto, lo hace sobre una naturaleza pasiva y sin posibilidad de combinación vital alguna; a quien estudió un cuerpo vivo y por ello, con infinitas posibilidades de realización. La Teoría General del Derecho creemos que debe ser atendida profesionalmente por quienes no hagan vivisección del derecho, sino de quienes estudian sus comportamientos fisiológicos o dinámicos.

Los Profesores de Teoría General del Derecho, sólo podrán hacer una adecuada transposición didáctica de la asignatura y por lo tanto, de la complejidad que ella tiene, en cuanto su topografía técnica esté siendo reconocida desde el terreno de la práctica profesional concreta. El profesor de Filosofía del Derecho puede ignorar –aunque lo conveniente es que no sea así- la realidad del aquí y ahora del derecho real, y entregarse al estudio de las causas últimas del derecho y si bien lo podrá hacer con solvencia, sin embargo no podrá ejercitar la crítica filosófica y ello sin duda, es una carencia severa para quien se precie de hacer filosofía del derecho sin más.

Queremos destacar un aspecto muy importante en particular para quienes tienen la responsabilidad profesoral de dictar Teoría General del Derecho, como es, tener internalizado dichos profesores, que una cuestión es saber cuales son los problemas que existen en el derecho y otra muy distante saber transmitir desde la perspectiva de lo empírico la realidad sobre la cual dicha materia habrá de venir a solucionar dificultades.

Por ejemplo, conocer los métodos posibles para solucionar lagunas axiológicas dentro del sistema positivo es materia explicada por la Teoría General del Derecho<sup>31</sup>; pero como los estudiantes y abogados después, no tienen problemas abstractos sino concretos, que se producen dentro del sistema normativo, es necesario que quien enseñe Teoría General del Derecho posea la capacidad de hacer una solvente transposición didáctica. Esto es, tiene que existir en dicho Profesor una competencia que vaya del ‘saber sabio’ como es el conocer la Teoría General del Derecho, al ‘saber enseñado’ que es el resultado derramado sobre los mismos alumnos y dicha ausencia en quien imparte la asignatura, la dota a ella, de un aroma lejano de la realidad y por ello, también próxima a un sistema filosófico, y no como debe ser una auténtica Teoría General del Derecho, que promueve un conocimiento de herramientas técnicas para que al fin de cuentas, quien tenga que hacer diversas operaciones jurídicas, sepa la manera de llevarlas a cabo.

31 Vide Alchourrón, C. y Bulygin, E. (1974) Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales. Bs.As.: Astrea, pág. 145.



Según explica Yves Chevallard, la transposición didáctica<sup>32</sup>, supone que toda ciencia –en nuestro caso la Teoría General del Derecho- debe asumir como primera condición, el pretenderse ciencia de un objeto real y quien imparte ella como Profesor, es quien transforma el objeto real –el derecho que está siendo- en un objeto de conocimiento –esto es, conocerlo mediante las normas, los enunciados, su validez, etc-. Esto es, el sentido de toda transposición didáctica, hacer del derecho positivo –como objeto real que es-, una transformación a un objeto de conocimiento a partir del instrumento didáctico en que se convierte entonces, la Teoría General del Derecho<sup>33</sup>.

Tales cuestiones nos llevan a una cierta característica que entendemos que el claustro de Profesores debería tener y para lo cual, ya no interesan aquellas diferencias entre sesgos que hemos indicado: profesionales, empresariales o academicistas. Las Facultades de Derecho, cualquiera sea dicho sesgo, deben privilegiar aunque sea en un grado menor, una cierta cantidad de Profesores que tengan la característica de ser ‘Profesores en universidades’ y no meramente ‘Profesores’<sup>34</sup>.

No importa que la Facultad tenga o carezca de una asignatura de Filosofía del Derecho, aunque en realidad no debería carecer de ella, más lo que no puede tener es ausencia de Profesores en universidades, puesto que ellos son quienes habrán de habilitar también a que sus graduados no sean meros ‘profesionales’ sino ‘profesionales universitarios’ y ello, es un desafío central que toda Universidad no puede despreciar.

El universitario hoy, y dada las características del vértigo de la contemporaneidad; parece ubicarse en requirente de un perfil de ‘contra-profesional’ –esto es, alguien completamente instrumental- antes que un ‘profesional universitario’; sin embargo ello no empalidece la importancia relevante que tienen en una Facultad los profesores que modelan el perfil del contra-profesional o sólo instrumental. Solo en función de tener los alumnos, profesores del tipo contra-profesional y también profesores profesionales universitarios –y que nombramos como profesores en universidades-, es que podrá haber un resultado de graduación que se pueda describir de ‘profesionales universitarios’.

Por ello no puede faltar para ser completo el análisis de la integración curricular que hemos venido realizando, interrogar si ese producto académico que la Universidad propone a la sociedad con el título de abogado; es un profesional a secas o es un profesional universitario con otros atributos. ¿Ésa es también una cuestión central?

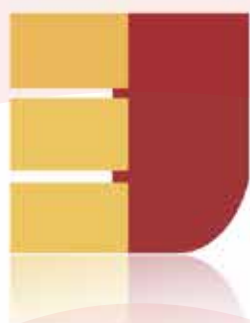
Pero ya nuestro tiempo está excedido y corresponde dar por concluida esta presentación y diciendo que hicimos lo que pudimos, quizás no lo suficiente. Otros, harán más.

32 Vide Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique. El autor habrá de señalar, que hay transposición didáctica, porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero no superponibles.

33 Se ha indicado que “La enseñanza implica el desarrollo de un tipo particular del vínculo con el saber a enseñar; debe transformarlo para que cumpla un papel determinado en el proceso didáctico y luego trabajar con él (...) La transposición didáctica es un proceso y no una práctica individual. Se realiza en las prácticas de enseñanza de los profesores, pero esto no la agota. Para describir este proceso es necesario distinguir el movimiento que llega de un saber –en tanto objeto producido por la cultura- a u saber a enseñar, del que transforma este saber a enseñar en un saber enseñado en un nivel de diseño, por un lado, y en el de ejecución, por otro” (Cardelli, J. (2004) Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. En Cuadernos de Antropología Social N° 19, pág. 51.

34 Nos hemos referido en particular a estos aspectos en nuestro ensayo *La Universidad y un dilema: ¿Profesionales o Universitarios?*. En prensa en volumen colectivo editado por la Universidad Católica de Salta, 2016.

***Hemos renovado nuestra***



# BIBLIOTECA VIRTU@L



**Visítenos en:**

<http://enjbiblioteca.org>

Tenemos una colección de publicaciones en materia Judicial y de Derecho para visualizar y descargar.

Facilitamos la consulta a otras bibliotecas y recursos especializados.

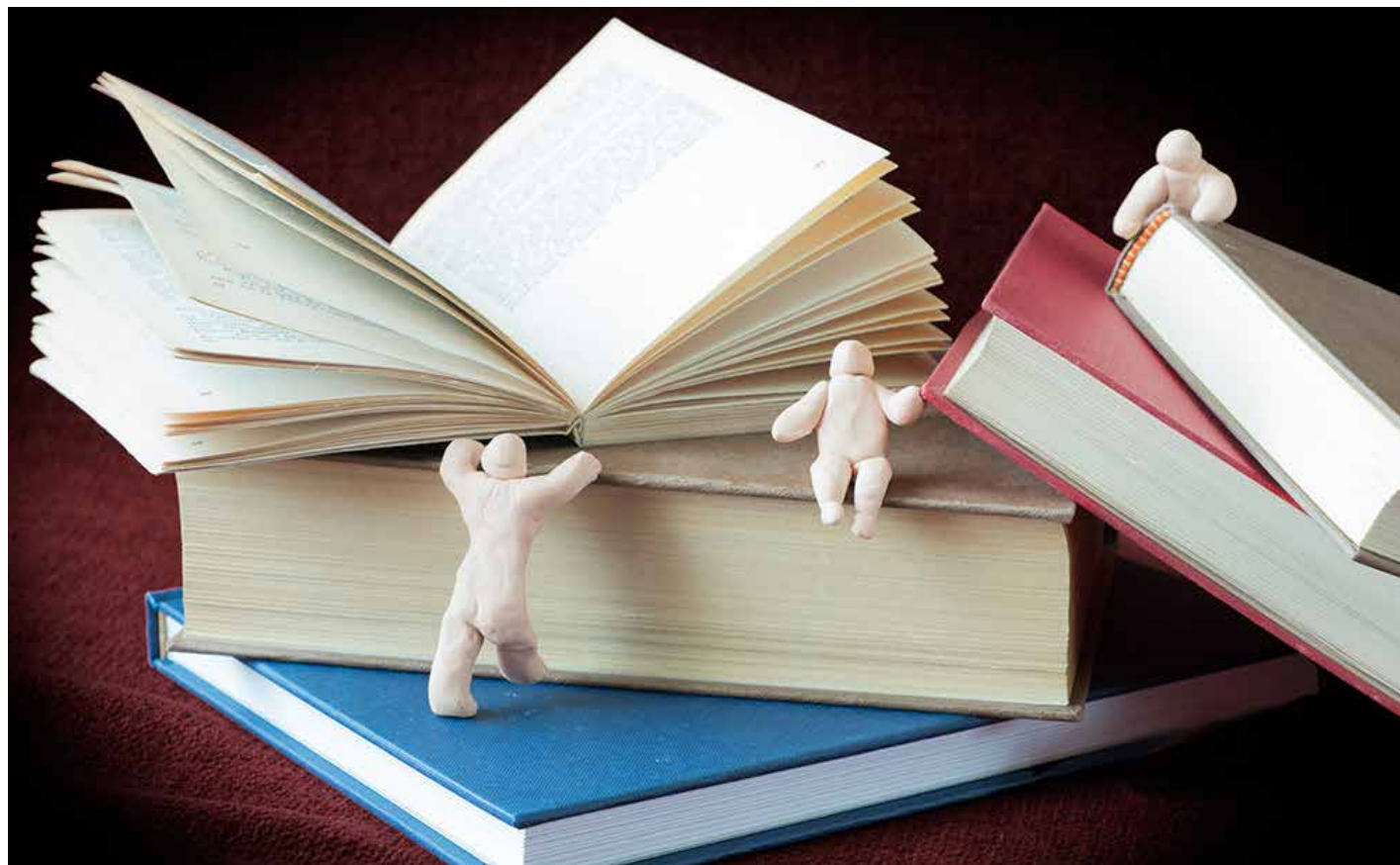
**Contáctenos en:**

[biblioteca@enj.org](mailto:biblioteca@enj.org)

**Teléfono:** 809-686-0672 ext. 284



# CÍRCULO DE ESTUDIOS JUDICIALES



## LECTURA, DECISIONES Y RACIONALIDAD

“Los lectores saltamos en el hipertexto de vínculo en vínculo, vamos de libro en libro, de revista en revista, buscando información actualizada acerca de los temas que nos interesan habitualmente”

La profusa y confusa literatura que se exhibe en diversas áreas del saber, las interconexiones que se producen entre ellas; la multiplicidad de escenarios en que se develan herramientas en otrora inimaginables y deslumbrantes que de ordinario nos

hacen sentir como torpes cavernícolas en plena era digital; traducciones simultáneas a cientos de idiomas, entre las que no nos extrañaría traducciones del mandarín al quechua en Perú o a la lengua fraylescano hablada todavía en México y Guatemala;

imágenes satelitales que se suceden ante nuestros ojos sin darnos tiempo a parpadear nos pueden hacer dudar si lo que vemos y escuchamos es verdadero o es solo producto de una imaginación desbordada, sobre y supra estimulada.

Los lectores saltamos en el hipertexto de vínculo en vínculo, vamos de libro en libro, de revista en revista, buscando información actualizada acerca de los temas que nos interesan habitualmente; en ocasiones leyendo artículos atraídos por sus títulos sugestivos que nos atrapan y envuelven; otras veces las conversaciones con los amigos nos conquistan y nos arrastran a leer autores o tópicos totalmente desconocidos; leemos informes de investigaciones calificadas de científicas<sup>18</sup> y no sabemos si son fiables o hasta qué grado lo son. En verdad, resulta inquietante la vorágine de información que adorna nuestros días. En nuestra búsqueda intentamos avizorar una diminuta luz en el túnel de la información que nos permita disminuir los riesgos de aceptar como probables datos carentes de toda fiabilidad y que se nos ofrecen en este remolino.

Nuestros esquemas de conocimientos son comparables con el ring de boxeo, los conocimientos previos tratando de sobrevivir a los conocimientos nuevos que les cuestionan y que amenazan con desterrarlos de sus habituales espacios.

Aspectos como los hasta ahora narrados me hacen abrir este diminuto espacio para una breve reflexión

acerca de los sesgos de confirmación de Kahneman, para cuestionarnos sobre algunas decisiones que en ocasiones toman hasta los investigadores en el curso de sus indagaciones que por su origen salen etiquetados como conocimientos científicos, y para ello nos permitimos dar primero una mirada a algunos asuntos relacionados.

De acuerdo a los evolucionistas, la tan aclamada racionalidad del hombre no siempre existió tal y como la conocemos hoy. En los primeros tiempos el hombre solo poseía, en medio de su cerebro, el cuerpo amigdalino<sup>19</sup> residencia de la mente reactiva que es connatural al hombre. Desde entonces ella se limita a cumplir su mayor función “salvarnos del abismo”, advertirnos y dar una ruta de escape a los peligros inminentes impulsando aquellos instintos con que respondemos a las adversidades para poder sobrevivir.

Debo aclarar que existen diferentes alcances acerca de la idea de mente reactiva o de conceptos cercanos. El diccionario de Psicología plantea las nociones de conducta innata y refleja como comportamientos muy adaptativos que se hallan programados en los códigos genéticos del individuo y no requieren ningún aprendizaje. Los mecanismos de la conducta refleja constituyen

una parte del repertorio biológico, independiente de la experiencia del organismo, que a través del proceso evolutivo ha demostrado tener un valor adaptativo para la supervivencia del individuo y de las especies.

Cabe destacar la noción de conciencia que infiere, entre otras, la capacidad de expectativas o previsibilidad de situaciones futuras, advertencia de sí mismo y de los demás<sup>20</sup>. Por otro lado, el diccionario de términos psicológicos<sup>21</sup> recoge la idea de formación reactiva en que hace alusión al mecanismo de defensa por el que ante la imposibilidad de satisfacer algo se sustituye por lo contrario. Podría entenderse que si deseo cruzar la calle y escucho el ruido de un vehículo que se acerca en vez de continuar en movimiento me decido por detenerme.

Mientras el automatismo<sup>22</sup> nos pone en alerta ante el peligro, nos hace reaccionar de alguna manera para preservarnos, también nos puede llevar a la cárcel por promover respuestas violentas, desproporcionadas, contrarias a la conducta prevista por el ordenamiento jurídico. Cuando no podemos analizar las opciones ofertadas por el impulso puede acercarnos a la bestialidad, característica de los demás animales. Indudablemente, el hombre

18 En el sentido de presentar precisión, rigurosidad y objetividad. Todo conocimiento científico tiene como características el ser contrastable o verificable pues es un conocimiento proveniente del mundo fáctico, sea del ámbito natural o cultural como el derecho; falible, sistemático, objetivo y obviamente racional.

19 El cuerpo amigdalino es lugar donde se procesan y se modulan las emociones. The amigdala by John P. Aggleton

20 Diccionario de Psicología, Eco ediciones, 2da edición, Natalia Consuegra Anaya

21 Diccionario de términos psicológicos de [PsicoActiva.com](http://PsicoActiva.com)

22 Además de la mente reactiva automática se han descubierto otras mentes reactivas tales como la impulsiva y la depresiva.

no podría prescindir de la conducta innata, ni de la refleja para dar respuesta inmediata a las urgencias del diario vivir.

Ahora bien, cabe notar que tal como plantea Natalia Consuegra en su diccionario "... El procesamiento de la información sensorial recogida del mundo que nos rodea y de nuestro propio cuerpo, las respuestas motrices y emocionales, el aprendizaje, la conciencia, la imaginación y la memoria son funciones que se realizan por circuitos formados por neuronas..." Y además, hay que considerar que tenemos en el cerebro alrededor de 100.000 millones de neuronas con unos 100 trillones de interconexiones en serie y en paralelo.

"La neurociencia ha descubierto la denominada corteza cerebral que es el lugar en que se desarrolla el pensamiento conceptual, la racionalidad como estandarte de la persona humana".

De la capacidad cerebral se puede inferir una gran posibilidad para registrar altos volúmenes de información en un segundo de lo que se asume que las repeticiones que en ella se dan permiten predecir de los eventos repetidos respuestas eficaces para preservarnos y por ello, al parecer, jamás podremos asumir el control total de nuestros impulsos; obviamente, la adquisición de datos no puede detenerse porque el mundo circundante sigue en movimiento y en evolución produciendo nueva

materia prima que registrar para continuar con el proceso de preservarnos. Si bien la persona no la podrá controlar se debe tomar conciencia de este proceso para estar alerta ante su aparición y las consecuencias que ésta puede provocar.

De igual forma, la neurociencia ha descubierto la denominada corteza cerebral que es el lugar en que se desarrolla el pensamiento conceptual, la racionalidad como estandarte de la persona humana. Desde allí se enmarca una de sus más caras funciones, la de frenar los impulsos irracionales. Esta reactividad<sup>23</sup> existe en nosotros desde hace millones de años y, por tradición, ocupa la primera fila de nuestras reacciones. Aunque se mantiene en lo interno si no le vigilamos con especial atención puede llevarnos por oscuros caminos.

La mente analítica es la responsable de arrepentimientos en ocasiones oportunos, en ocasiones tardíos. Permite acercarnos a la verdad desde la razón, la lógica, la que enmarca en el estrecho cuadro de

la lógica formal y nos lleva a la ruta de la verdad trascendente desde el momento en que se conjuga en la materialidad que señala el pensamiento y el objeto mismo de la realidad a que hace referencia; en estos términos, la determinación sobre la verdad dependerá de la relación que entienda el sujeto que tiene con el objeto. En otras palabras, es la capacidad cognoscente lo que definirá al sujeto como realista o como idealista.

La concepción idealista reconoce la imposibilidad del sujeto de conocer los objetos en un lugar que no sea el de los pensamientos. Es una concepción monista porque es ajena a la dicotomía sujeto/objeto, plantea un asunto de forma, reducido a la ausencia de contradicciones. En oposición a una concepción realista que desborda las aristas de la forma en las matemáticas y la lógica, se muda del universo de las ideas, a lo real o a la conciencia, para coque-tear con lo objetivo, con lo válido, con lo trascendente.

---

*“La ciencia tiene por objeto la explicación de los hechos, mientras que es la filosofía de la ciencia la que se ocupa de analizar los procedimientos y la lógica interna de las explicaciones científicas”.*

---

<sup>23</sup> No obstante, no debemos quitarle mérito a los instintos, Desde las etapas de caza y de recolección que en la mayoría de las veces tuvo que decidir si correr para escapar o pelear ante la presencia de un posible depredador y de las ventajas o desventajas que percibiera según el caso, proveyéndole de una alta probabilidad de supervivencia gracias a esa rápida reacción. Al mejorar las herramientas y aumentar el control del medio ambiente se desarrolla el cerebro y evoluciona la mente reactiva. No obstante, se continúa prestando mayor atención a las malas noticias que a las buenas. Debe quedar claro que la respuesta cerebral del impulso puede ser rápida, de respuestas limitadas y no necesariamente adecuadas.

Al establecer lo trascendente nos encontramos con una conciencia que persigue el fenómeno y que como sujeto conoce una verdad a partir de sus sentidos que, frente a otro sujeto cognoscente, puede experimentar diferencias en el acercamiento con el fenómeno que pretende conocer.

De las diferencias significativas entre los agentes cognitivos habrá lugar para la aparición de tesis contrarias acerca no solo de lo verdadero en el fenómeno, en su interpretación, en los hallazgos..., sino también acerca de qué es lo verdadero. La evidencia, la experiencia, la autoridad, la probabilidad, servirán de criterios y respaldos para defender la verdad que se enarbola pero en sentido estricto no alcanzan para garantizarla.

Tener la certeza de que algo es verdadero, estar inmerso en una duda más allá de lo razonable, construirse una opinión cuya esencia misma es colocarse bajo la lentilla de la sospecha de estar equivocada, son estados internos del individuo que afectados de cierta ingenuidad parecería pudiesen ser resueltos con la actividad científica. Por ahora más que en la referida actividad debemos centrarnos en la esfera de la epistemología<sup>24</sup>, cuyo objeto

es estudiar el conocimiento y en especial el conocimiento científico. En mejores palabras, la epistemología se ocupa del conocimiento originado en los hechos.

De ahí que, existen diferencias entre método y epistemología ya que, esta última se enfoca en la manera en que las investigaciones se realizan y no en los métodos a seguir. Mientras la epistemología se ocupa de estas disquisiciones, es la metodología la que se hace cargo de las estrategias y tácticas idóneas para alcanzar la verdad en un campo de investigación determinado. La metodología perfila el o los métodos en la medida en que puede abstraer y hacer reconocible la forma como trabaja el investigador en su afán. No obstante los desacuerdos acerca de los alcances de cada una de ellas, existe consenso en que es erróneo decir que se ha seguido tal o cual método.

La ciencia tiene por objeto la explicación de los hechos, mientras que es la filosofía de la ciencia la que se ocupa de analizar los procedimientos y la lógica interna de las explicaciones científicas.

Es común que los seres humanos juzguemos nuestra racionalidad a partir de la calidad de las decisiones que tomemos. En ocasiones decidimos por sola intuición, olvidando criterios tan convenientes como los de las probabilidades cualitativa y cuantitativa y, si por la sola intuición la decisión resulta

favorable; nos consideramos seres racionales de primer nivel olvidando agradecer a la oportuna coronada del momento.

El laureado Daniel Kahneman<sup>25</sup> realiza estudios acerca de la toma de decisiones y de los juicios de valor en el individuo al aplicarlos a la economía. Plantea que el individuo utiliza procedimientos basados en la experiencia, que si bien han podido ser convenientes en algún momento o circunstancia, no garantizan de manera inequívoca los resultados deseados, en ellos opera una cierta dosis de azar. Incluso cuestiona el hecho de que en general el individuo que se encuentra en una situación ideal en la que disfruta de todos los datos requeridos para la toma de decisión no suele ser capaz de elegir aquella que ofrezca el mejor resultado o solución.

Cuando a pesar de tener datos parciales se cuentan con variables del problema que gozan de poder predictivo, se facilita el análisis, pero si, por el contrario, se está frente a un universo de variables que oscurecen el análisis dificultando la toma de decisiones y posiblemente

24 La epistemología es considerada por algunos autores como la teoría filosófica del conocimiento, por otros es simplemente la lógica de la investigación y otros pocos plantean que es la traducción de la gnoseología, no consideran la epistemología como una especie de la gnoseología.

25 Premio Nobel de Economía 2002 de la Universidad de Princeton. Fue premiado por aplicar a la economía hallazgos de la investigación psicológica. Sus estudios incluyen la toma de decisión individual y en ese sentido le han llevado a plantear que el individuo toma decisiones a partir de datos parciales y basados en prejuicios (opiniones preconcebidas), en sesgos (orientaciones), etc. La mayoría de sus trabajos se encuentran publicados en las revistas especializadas de economía constituyéndose en un referente importante.



orientándonos erróneamente, se visualiza una desgracia. En mejores palabras, cuando sólo se tienen datos parciales el riesgo a equivocarse en las decisiones será aún mayor, a ese respecto señala Kahneman, que la selección del individuo se presenta no solo con una subjetividad débil sino bajo la humana tendencia de seleccionar evidencias que apoyen y comprueben los prejuicios que posee.

Esta tendencia común resulta inquietante, más aún cuando los participantes de un grupo de manera individual asumen posturas fuertes basadas en datos provenientes de pequeñas muestras, es decir es "la parte de la población objeto de investigación."<sup>26</sup> Respecto a esta sujeción del investigador a sus datos se ha establecido: "Este fenómeno se ha explicado porque cuando tenemos abundancia de información, en vez de ampliar nuestros horizontes y ver las perspectivas de otras personas, tenemos la tenden-

cia a sólo nutrirnos de la evidencia que apoya y comprueba nuestros prejuicios, es decir, valorar lo que ya pensábamos anteriormente (llamado sesgo de confirmación según Daniel Kahneman). Es por esto que el método científico es una herramienta tan valiosa."<sup>27</sup>

Valorando el rol del método científico afirma que: "... aplicado correctamente nos permite ver varias perspectivas sobre la misma realidad y llegar a conclusiones basadas en conocimientos disponibles. Hay que notar que algunos científicos caen en el Sesgo de Confirmación pues tienden a descartar resultados que falsifican la teoría que ellos prefieren, esto es lo que se conoce en ciencia como *Cherry Picking*."<sup>28</sup>

Parecería una obviedad afirmar que habitualmente nuestra mente se mueve por atajos que le permiten decidir con los limitados datos que tenemos, recurriendo a sesgos y

prejuicios. De ahí la crítica constante ante la dificultad que se presenta en las conclusiones de estudios basados en pequeñas muestras a penas representativas, en que los investigadores le proveen un alcance mayor del que realmente tienen ante conclusiones respaldadas por estudios más representativos, dificultando con su insistencia y férreas discusiones el avance de los nuevos hallazgos.

En definitiva, lectura, decisiones y racionalidad son motores en el círculo de estudios de la Escuela Nacional de la Judicatura, que buscan potencializar acciones, actividades y actos que contribuyan al desarrollo de la capacidad mental, depositaria fiel del intelecto, de las capacidades para aprender, entender, razonar, tomar decisiones y formar ideas claras sobre la realidad. De racionalizar los elementos e intersecciones de la ella para interpretarla adecuadamente y construir conocimientos relevantes, motores de cambio y de perfectibilidad.

26 Andere-egg, Ezequiel, Técnica de Investigación Social, Editorial Lumen, 24a edición, Buenos Aires, 1995, p.178

27 Para más detalles pueden referirse al mensaje del Presidente Revista Geonoticias órgano de la Sociedad Dominicana de Geología, Vol.14, No.41, 2017, fuente [www.sodogeo.org](http://www.sodogeo.org)

28 idem

# PUBLICACIÓN ANTERIOR



## Los temas tratados fueron:

- » FORMACIÓN DE INTÉRPRETES EN LENGUA DE SEÑAS EN EL PODER JUDICIAL DOMINICANO.
- » DERECHO CIVIL.
- » LOS INTERESES Y DERECHOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS EN EL ENTRAMADO DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA.
- » LA EXTINCIÓN DE DOMINIO COMO FORMA DE COMBATE A LA DELINCUENCIA ORGANIZADA.
- » LA EXTINCIÓN DE DOMINIO: HERRAMIENTA EFICAZ EN LA LUCHA CONTRA LA CRIMINALIDAD ORGANIZADA EN LATINOAMÉRICA.
- » EL PROYECTO DE LEY SOBRE EXTINCIÓN DE DOMINIO Y LA PRÁCTICA JUDICIAL PRIVADA DOMINICANA: PUNTOS DE ENCUENTRO.
- » ¿EL LENGUAJE SEXISTA MODA O CAMBIO?

## REVISTA SABER Y JUSTICIA

**núm. 11-junio-2017**

En esta publicación colaboraron: Marco Antonio Villeda, Sara Magnolia Salazar, Édynson Alarcón, Airelina Oviedo, Ramón Daniel Pizarro, Ranulfo Rojas, Miriam Encarnación e Isabel Garrido.

# Mejora Continua

al Programa de Formación de

# Aspirantes



*Encuentros de rediseños Programa Formación de Aspirantes año 2017*



Esperemos los resultados de estas actividades en la próxima edición de Saber y Justicia.



# CENDIJD

## CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN JUDICIAL DOMINICANO

- RESPONSABLE DE LA CAPTACIÓN, RECOLECCIÓN, ORDENAMIENTO, EDICIÓN, PUBLICACIÓN Y DIFUSIÓN DE INFORMACIÓN JURÍDICA EN GENERAL.
- ADMINISTRA LOS ENTORNOS WEB DEL PODER JUDICIAL.
- ESTABLECE Y GESTIONA LAS BIBLIOTECAS JUDICIALES.
- ATENCIÓN A USUARIOS INTERNOS Y EXTERNOS.



### PUBLICACIONES JUDICIALES

#### » PUNTOS DE VENTAS

- **Palacio de Justicia de Ciudad Nueva**  
809-221-6400 ext. 2400
- **Edificio de las Cortes de Apelación**  
809-533-3118 ext. 351
- **Palacio de Justicia de Santiago**  
809-582-4066 ext. 2251

En las demás provincias pregunte al Administrativo del Departamento Judicial !!

### BIBLIOTECAS JUDICIALES

#### » 4 BIBLIOTECAS ABIERTAS AL PÚBLICO

1. **Edificio de la Suprema Corte de Justicia**  
Tel.: 809-533-3191 ext. 2031
2. **Palacio de Justicia de Santiago**  
Tel.: 809-582-4010 ext. 2212
3. **Palacio de Justicia de San Juan**  
Tel.: 809-557-1861
4. **Palacio de Justicia de San Cristóbal**  
Tel.: 809-528-1465 ext. 247

**Horario:** 7:30 a.m. a 4:30 p.m.  
**Correo:** bibliotecas@poderjudicial.gob.do



PODER JUDICIAL  
REPÚBLICA DOMINICANA

Centro de Documentación e Información Judicial Dominicano (CENDIJD)

BIBLIOTECAS JUDICIALES • JURISPRUDENCIA • VENTA DE PUBLICACIONES

Tel.: 809-533-3191 • Exts.: 2189, 2193 • Fax: 809-532-3859 • Correo: jurisleg-cendijd@poderjudicial.gob.do

[www.poderjudicial.gob.do](http://www.poderjudicial.gob.do)



ESCUELA NACIONAL  
DE LA JUDICATURA  
REPUBLICA DOMINICANA  
PODER JUDICIAL



SABERY  
JUSTICIA  
ESCUELA NACIONAL  
DE LA JUDICATURA  
República Dominicana

Calle César Nicolás Penson #59, Gazcue  
Santo Domingo, D.N., República Dominicana  
Tel. 809-686-0672 | Fax: 809 686-1101  
info@enj.org | www.enj.org