

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

## La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad

*O ensino do direito orientado para o desenvolvimento da criatividade*

*The teaching of Law aimed at the development of creativity*

Alicia Camilloni 

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**RESUMEN** El trabajo explora la reflexión de distintas disciplinas sobre la creatividad, para responder a la pregunta sobre las relaciones entre esta y el derecho, principalmente en la educación jurídica y, en segundo lugar, en la práctica del derecho. Se sostiene que el proceso formativo del abogado puede generar abogados creativos, característica necesaria ante los desafíos que enfrenta la sociedad y la profesión en el futuro inmediato. El enemigo de la creatividad es el temor. Esto es lo que debe ser desterrado de la enseñanza. El clima de la clase y el clima de la institución deben ser positivos y estimulantes. El profesor debería asumir la responsabilidad de mostrar el valor de la imaginación, la curiosidad y el conocimiento en el proceso de la creación y la práctica del derecho.

**PALABRAS CLAVE** Enseñanza del derecho, aprendizaje, creatividad, formación profesional.

**RESUMO** O trabalho explora a reflexão de diferentes disciplinas sobre criatividade, para responder à questão sobre a relação entre este e o Direito, principalmente no ensino jurídico, e, em segundo lugar, na prática do Direito. Argumenta-se que o processo de formação do advogado pode gerar advogados criativos, característica necessária diante dos desafios que a sociedade e a profissão enfrentam no futuro imediato. O inimigo da criatividade é o medo. É isso que deve ser banido do ensino. O clima da turma e o clima da instituição devem ser positivos e estimulantes. O professor deve assumir a responsabilidade de mostrar o valor da imaginação, curiosidade e conhecimento no processo de criação e prática do direito.

**PALAVRAS-CHAVE** Ensino do direito, aprendizagem, criatividade, formação profissional.

**ABSTRACT** This work explores the reflection made by different disciplines about creativity in order to answer the question about the link between creativity and Law, mainly in Law education and in second place in Law practice. It is argued that the process to form a lawyer may generate creative lawyers, a necessary quality to approach the challenges to our society and the profession in the immediate future. Fear is the creativity's enemy. Fear must be avoided from instruction. The class environment and the institution environment must be positive and stimulating. The professor should assume the responsibility to show the worth of imagination, curiosity and knowledge in the process of Law's creation and practice.

**KEYWORDS** Teaching of the Law, learning, creativity, professional education.

Según como se conciba a la enseñanza, puede considerarse paradójico pensar que es posible que la acción intencional de influir sobre los estudiantes con el fin de que aprendan esté destinada a desarrollar su creatividad, esto es, a liberarlos de influencias destinadas a lograr que asimilen interrogantes y respuestas predeterminadas. Esta oposición fue resumida en la antinomia presentada en la pregunta que fuera formulada por Georges Snyders: «¿Cómo ejercer una influencia liberadora?» (1988: 237). Enseñar y liberar o emancipar facilitando el desarrollo de la creatividad parece plantear una contradicción. Una pretensión que se ha caracterizado como un oxímoron. Podemos preguntarnos si esta presunta oposición nace de un problema teórico conceptual, esto es, de las definiciones de las nociones de enseñanza y de creatividad, o si es un problema que más que una cuestión de supuestos teóricos acerca de los significados de esos conceptos, surge más bien de las dificultades que se hallan en la praxis de la enseñanza cuando se procura conciliar las acciones de profesores y alumnos.

La libertad y la creatividad están, sin duda, necesariamente asociadas. Pero cuando es menester integrar enseñanza y creatividad y plasmar su unión en la práctica, es allí donde suelen surgir las dificultades, porque según qué y cómo se enseña, la acción docente y la libertad del alumno no siempre son compatibles. Los saberes que enseñamos en los sistemas formales de educación están reconocidos como verdaderos y/o necesarios. La legitimidad, reconocida por su inclusión en el programa de formación, les otorga, en algunos casos, el estatus de conocimientos indiscutibles. Otros saberes, en cambio, tienen diferente carácter, se los acepta como conocimientos importantes desde el punto de vista de la formación coyuntural, aunque se los perciba como controvertidos o efímeros. Los modos de enseñar también constituyen un factor fundamental de diferenciación de los contenidos, ya que estos pueden ser enseñados sin permitir que se pongan en discusión o sin admitir que su interpretación se aparte de lo establecido previamente o que se lo conciba con un enfoque diferente del que ha

sido presentado por el profesor; por el contrario, el contenido se transforma radicalmente si se concede al estudiante que sea él quien construya nuevos conocimientos, diferenciándose de un mero reproductor, asimilador e, incluso, reconstructor de conocimientos y procedimientos que han sido ya establecidos y aceptados.

A partir de dichas dos diferenciaciones, referidas al carácter asignado a los contenidos y a la elección de los enfoques de su enseñanza, dos interrogantes se plantean. En primer lugar, dado que es el mismo estudiante quien en algunos momentos de su aprendizaje debe asimilar y reconstruir conocimientos ya estipulados y que es de quien se espera que en otros momentos actúe creativamente, ¿cómo orientarlo para distinguir entre unas y otras instancias y para instalarse en la que es adecuada en una ocasión determinada? ¿Cómo señalar al alumno cuál ha de ser la actitud esperada en cada caso en el que debe aprender y cuáles son los límites que se establecen entre la asimilación o reconstrucción y la producción creativa? La actividad creativa requiere ser analizada para hallar respuestas apropiadas a estos interrogantes. Recordamos que John Dewey afirmaba que lo que importaba era que el conocimiento fuera nuevo para quien lo construía y especificaba, «aunque todos lo supieran ya».

Su postura pedagógica-epistemológica, que hoy denominaríamos «constructivismo», nos conduce a una segunda pregunta: dado que existen diferentes niveles, formas y campos de actividades creativas, ¿en qué grado o nivel o condición de construcción colocaríamos la opción por la creatividad? Sabemos que no hay una única respuesta y que, en el diseño del currículo y la programación didáctica, las opciones que se ofrecen en cada caso dan libertad para la toma de decisiones.

Una primera cuestión se suscita. ¿Cuáles son los contenidos que se espera que aprendan los estudiantes de Derecho? ¿El derecho vigente y las habilidades para resolver los problemas que su aplicación plantea? Se suele encontrar esta respuesta como objetivo del núcleo central del ejercicio profesional: desarrollar capacidad para analizar, interpretar y aplicar las normas jurídicas. Como fundamento de este eje medular, se agregan un conjunto de contenidos que se proponen con el fin de ampliar la capacidad del estudiante para comprender el significado de las normas y el alcance del derecho en relación con la defensa de los derechos y la libertad de las personas y en acuerdo con el sentido de las normas jurídicas.

Distintas teorías del derecho y corrientes de filosofía del derecho, con interpretaciones diversas y que conducen a conclusiones distintas, conforman esta fundamentación proponiendo interpretaciones, en algunos casos, fuertemente opuestas, acerca del significado formal y filosófico de la validez de las normas jurídicas y de sus relaciones con los valores. Reconocido es el ejemplo de los dos casos que en la literatura representan posiciones antagónicas. El de la Antígona de Sófocles que, en la opción entre cumplir la ley y seguir el mandato de su conciencia moral elige este último, y el de Sócrates que, en diálogo con Critón, no acepta abandonar la ciudad para salvarse sino que resuelve respetar la ley, ya que ella representa el interés colectivo.

Una definición fundamental sobre la profesión se refiere a su caracterización como tal. Ninguna profesión es homogénea en su interior aunque sus diferentes funciones y actividades presentan rasgos comunes. ¿Cómo se resuelven los problemas en el dominio del derecho y cómo se ejerce la responsabilidad profesional? En todos los campos de acción, la ética y los valores implicados en el ejercicio de la responsabilidad exigen la existencia de opciones y de libertad para elegir entre ellas. ¿Existe para el profesional en general y, en particular, para el profesional que se desempeña en el campo del derecho, la opción de ignorar la existencia de la norma? Se impone una respuesta negativa. W. R. Scott señala que «las profesiones en la sociedad moderna han asumido papeles principales en la creación y cuidado de las instituciones» y, por esa razón, este autor les confiere el carácter de ser «los agentes institucionales preeminentes de nuestro tiempo» (2008: 219). Según W. R. Scott,

las profesiones actúan como agentes culturales cognitivos, proporcionan las categorías, principios y herramientas conceptuales que ayudan a definir y enmarcar problemas. Como agentes normativos proporcionan las normas, los estándares, principios y criterios que guían las acciones humanas en situaciones particulares. Finalmente, como agentes reguladores participan en la elaboración, aplicación e interpretación de las reglas legalmente sancionables a través del cual se ejerce el poder coercitivo.

Esta descripción, citada por Muzio, Brock y Suddab (2013), se refiere a la situación actual de todos los campos profesionales y es particularmente apropiada para dar cuenta de los rasgos simbólicos de la profesión en el campo del derecho.

Es verdad, sin embargo, que cuando se trata de una norma, la misma idea de norma implica el supuesto de que puede no ser cumplida, tal como afirma Eduardo García Máynez: «Si las (normas) de la moral o del derecho fuesen invulnerables, dejarían de ser normas auténticas y adquirirían el carácter de las leyes físicas y las fórmulas matemáticas» (1959: 84). Pero no es el profesional del derecho quien puede no cumplirlas porque debe ajustarse a ellas en cualquiera de los roles profesionales que desempeñe como tal. No obstante, la capacidad de elucidación que posee el profesional no tiene, en verdad, límites fijos, si bien sus interpretaciones deben responder a condiciones de aceptabilidad formal. Son múltiples, asimismo, los roles en los que los profesionales desarrollan su ejercicio profesional, cumpliendo las normas, si bien en todos ellos pueden discutir acerca de la validez de las normas, sobre los principios en los que se fundamentan y sobre la conveniencia de su observancia ante el cambio de las circunstancias que les dieron origen.

Por esta razón, en lo que respecta a los procesos de formación profesional, de entre las diversas formas de labor que están comprendidas en este territorio, nos proponemos considerar aquí una en particular, concerniente a la enseñanza que procura orientar la generación de un pensamiento diferente, nuevo, sin referente previo de-

terminado. Un pensamiento semejante sería, por ende, una nueva creación sin restricción, sin final cerrado, no sometida, por tanto, a pruebas de verificación ajenas al campo en el que la producción se localiza. Es lo que denominamos enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad, la cual implica el aprendizaje de procesos creativos y la producción de pensamientos y haceres creativos. Con Mumford, Medeiros y Partlow definimos aquí a la creatividad como «la producción de alta calidad, original y elegante de soluciones a problemas mal definidos [esto es, abiertos], complejos, nuevos y pobremente estructurados» (2012: 30).

Procuraremos dar respuesta a este desafío didáctico contando con las contribuciones teóricas y prácticas de algunos de los numerosos investigadores que han trabajado sobre esta cuestión.

La creatividad surge de la conjunción de diversos componentes. La multiplicidad de éstos, ponderados diversamente, se manifiesta en los muchos modelos de creatividad que se han construido con el propósito de dar razón de su complejidad e iluminar el proceso de advenimiento o desarrollo de un atributo que distingue a la condición humana y que, en tal carácter, constituye una de las claves esenciales de la educación.

Así lo entienden, por diferentes razones, algunos autores que se caracterizan por promover una línea de estudio, investigación y trabajo centrada en el desarrollo de la imaginación; entre ellos, Elliot Eisner y Kieran Egan, quienes postulan la necesidad de estimular la curiosidad y la imaginación como impulso esencial que señala el camino para alcanzar conocimiento científico. De acuerdo con una sentencia atribuida a Einstein, quien manifestara «yo no tengo talentos especiales, soy sólo apasionadamente curioso», se presenta un conflicto de importancia en la educación: ¿son suficientes la curiosidad y la imaginación o hacen falta, también, talentos especiales? Otros autores se interesan por lograr el despliegue de la libertad y la creatividad de las personas, impulsados por las pedagogías humanistas y otros, por fin, lo hacen, en el papel de promotores de una educación abierta a nuevas búsquedas en los términos en que han definido al contexto presente como «sociedad del conocimiento», visualizando un futuro de incertidumbres sin fin.

Se afirma el derecho a recibir una educación emancipadora que conduzca a la libertad individual, pero en la actualidad se añadiría, sin dudar, que se trata, al mismo tiempo, del proceso de desarrollo de la sociedad y la cultura en su conjunto, porque la creatividad es un atributo no sólo de los individuos, lo es, igualmente, de las sociedades y de las culturas. Y, como tal, en tanto se trata de formar individuos, grupos sociales, sociedades y culturas creativas es una gran empresa que desafía a la educación. En un informe de las Naciones Unidas sobre la sociedad del conocimiento (2005: 141), se la define como «aquella en la que las instituciones y organizaciones hacen posible que las personas y la información se desarrollen sin límites y que se abran oportunidades para que todo tipo de conocimientos sean producidos en masa y utilizados

en masa por toda la sociedad». El mismo informe añade: «En su mejor momento, la sociedad del conocimiento implica a todos los miembros de la comunidad en la creación de conocimiento y en su utilización; es el fundamento del logro del objetivo de alta calidad y seguridad de la vida». La creatividad, definida en estos términos es, en consecuencia, un factor estratégico en las sociedades contemporáneas.

Nada es fácil en este terreno, por lo cual, en el análisis de los modelos de la creatividad que han sido construidos, hallamos una multiplicidad de componentes, factores y condiciones que, en menor o mayor número y menor o mayor incidencia, configuran los aspectos que deben tomarse en consideración cuando se trata de impulsar las fuerzas creadoras de individuos y sociedades.

Algunas preguntas iniciales siempre se imponen. ¿La creatividad es innata? ¿Es hereditaria? En su teoría eugenésica, Francis Galton (1869) sostenía que el talento se transmite hereditariamente de padres a hijos y justificaba esta aserción en informaciones estadísticas surgidas de estudios sobre personas consideradas geniales. Théodule Ribot (1900) afirmaba que el talento no solo se encuentra en los seres excepcionales sino, aunque con diferencias, en todas las personas (cf. Ribot, 2007). ¿Es la creatividad, por tanto, un atributo al que pueden aspirar todos o solo los que han sido dotados con un especial talento? Actualmente hay cierto acuerdo en la respuesta. Numerosos autores, desde John Dewey (2008) y Jacques Hadamard (2007), hasta Robert Sternberg y Wendy William (1996) y Allan Ornstein y Linda Behar-Horenstin (1999), entre otros, afirman que la creatividad es un potencial que todas las personas poseen: todos pueden ser creadores. El problema es resolver cómo alimentar y desarrollar ese potencial y lograr su plena realización. Existe, asimismo, una cierta coincidencia entre autores en la afirmación de que la creatividad no es innata, siempre que en esta respuesta se acepte la existencia de un potencial diferencial congénito que podría luego activarse o no y experimentar, incluso, una gran eclosión, de acuerdo con las circunstancias en las que la vida coloque a personas y grupos.

Un segundo interrogante se plantea a continuación. ¿Es la creatividad una característica general que una persona presenta en todos los campos en los que se desempeña o es específica para ciertos dominios en los que se destaca esa condición en su actuación? Es una cuestión polémica en la que de manera controversial se enfrentan los resultados en la forma de respuestas diferentes apoyadas en trabajos de investigación reconocidos por su seriedad y en los que se encuentran conclusiones en algunos positivas y en otros negativas (Baer, 2012; Plucker, 1998). Sin desconocer que hay ciertas características que parecen acompañar a todos los procesos de creatividad, con independencia del campo en el que se trabaja, la importancia de los factores que son propios de cada dominio es reconocida por muchos autores, aun por aquellos que han presentado modelos no específicos sino generales de la creatividad.

En torno de la idea de creatividad se ha conformado una nube de conceptos. Es así que diferentes teorías acerca de la creatividad se han desarrollado sobre la base de

razonamiento lógico e investigación empírica. Algunas ofrecen modelos complejos que tienen muchos componentes interrelacionados, otros han tratado de tomar solo los aspectos más importantes, intentando concentrarse en un número menor, simplificando el esquema explicativo, en tanto que algunos, por último, se han construido como modelos con estructura jerárquica, con niveles diferenciados de componentes y subcomponentes. A pesar de las diferencias, que a veces son de enfoque, hallamos puntos en común que permiten intentar una síntesis de tópicos significativos más allá de las perspectivas individuales que se han puesto en juego en la consideración del problema.

Encontramos modelos que se destacan por su impacto, en razón de que sirven de base a muchos trabajos de investigación sobre aspectos analíticos relacionados con el tema que nos ocupa. Uno de ellos es el modelo de creatividad desarrollado por Teresa Amabile (2012), quien coloca como uno de los factores fundamentales al contexto y sostiene que en la creatividad confluyen tres componentes: el conocimiento, el pensamiento creativo y la motivación. El conocimiento es definido por caracteres de comprensión y significado. Responde a tres modalidades, puede ser técnico, procedimental o intelectual. El pensamiento es efectivamente creativo cuando está enfocado hacia la resolución flexible e imaginativa de problemas. La motivación que en este marco interviene es primordialmente intrínseca. Amabile reconoce, sin embargo, que en el inicio, podría ser extrínseca pero que, en ese caso, si su destino fuera apoyar al proceso creativo, más tarde debería dar lugar a una motivación intrínseca, esto es, al interés por la realización de la tarea misma, la cual tendría la virtud de no impulsar a la búsqueda de resultados rápidos por el camino más obvio y más corto, sino que invitaría a explorar diferentes caminos en un proceso de búsqueda en el que, además, encontraría placer. Se trata, entonces, de reunir los tres componentes, conocimiento, pensamiento creativo y motivación, actuando de modo integrado, de tal manera que cada uno influya sobre los otros y siempre en un contexto que les brinde significación.

Entre las teorías explicativas de la creatividad que reconocen, asimismo, que algunos aspectos de la personalidad, la motivación y el contexto favorecen las acciones creativas, se encuentra la teoría de la creatividad de Robert Sternberg (2011), quien la ha desarrollado con diferentes colaboradores, como Todd I. Lubart y Li-fang Zhang, entre otros. Los rasgos personales que consideran primordiales son la tolerancia a la ambigüedad, la disposición a superar obstáculos y a perseverar en la tarea, incluso ante el fracaso, la disposición a crecer y la apertura a nuevas experiencias, la disposición a tomar riesgos, el individualismo y el respaldo a las propias creaciones. Estos autores señalan la importancia de la motivación intrínseca, focalizada en la tarea. En cuanto al contexto ambiental, consideran que puede ser fuente de ideas, fomentándolas e, incluso, suprimiéndolas. La aceptación y el rechazo en el ambiente social son favorecedores y peligrosos a un tiempo y, con tal propósito, se recuerda que los

grandes creadores que desarrollaron su labor en diferentes campos de la producción teórica y práctica, en el arte, la ciencia y la tecnología, fracasaron con frecuencia.

A ese respecto, igualmente, Nakamura y Csiczentmihalyi (2002) habían señalado que la creatividad no se origina en la cabeza de una persona sino en la interacción entre los pensamientos y el contexto sociocultural. Es allí donde se producen tres fenómenos: se expresan pensamientos inusitados, se formulan ideas nuevas que expresan el mundo de manera original y novedosa y se ocasionan cambios culturales si en el ámbito de realización, los guardianes culturales permiten que se instalen. El contexto social y cultural ejerce un impacto que es, simultáneamente, estimulante y obstaculizante.

El pensamiento creativo ha sido especialmente estudiado, tanto en sus aspectos cognitivos cuanto en los afectivos y volitivos. Según Nakamura y Csiczentmihalyi (2002), «cuando la atención está completamente absorbida por los desafíos inmediatos, el individuo alcanza un estado ordenado de conciencia. Pensamientos, sentimientos, deseos y acciones están concertados». Y agregan: «La experiencia subjetiva está, a la vez, diferenciada e integrada, que son las cualidades definitorias de un fenómeno complejo» (2002: 92). Ese estado, que denominan de *atención sin esfuerzo*, es especialmente positivo para el desarrollo del pensamiento creativo que responde a la curiosidad, la motivación intrínseca y la perseverancia. El modelo sistémico de Csiczentmihalyi señala el carácter medular de la interacción entre el campo de conocimiento, la persona y el ambiente de realización.

Robert Sternberg (2011) concuerda, también, con la importancia que debe otorgarse a los factores cognitivos, pero indica que los no cognitivos, esto es, los personales motivacionales, juegan un papel fundamental. Diferencia el logro académico del logro creativo. Los componentes en los que Sternberg pone atención son la inteligencia, el conocimiento, el estilo de aprendizaje y pensamiento, la motivación y el entorno. Según el dominio en el que se trabaje, tendrán mayor peso los componentes generales o los específicos. Sternberg denomina *estilo intelectual creativo* al que se caracteriza por redefinir los problemas desde nuevas perspectivas, unido a experiencias de comprensión intuitiva que establecen nuevas relaciones y que está asociado a la capacidad de formulación de planes y reglas nuevas. Este estilo intelectual induce a crear relaciones no evidentes entre lo nuevo y lo ya conocido. Para Sternberg y sus colaboradores, el trabajo creativo pone en juego habilidades de síntesis, de análisis y habilidades prácticas.

Entiendo que, con referencia a la importancia que distintos autores conceden a diferentes modos de pensamiento en los procesos creativos, es conveniente diferenciar formas de razonamiento que, de hecho, operan de diversa manera en estos procesos. El pensamiento creativo genera lo que antes no existía, ideas, relaciones, teorías, soluciones, artefactos, todos ellos nuevos, originales, inusuales. Lo hace siguiendo caminos diferentes. En ellos influye tanto el azar cuanto la búsqueda sistemática. La



categorización que hizo Joy Paul Guilford en su modelo tridimensional de estructura del intelecto (1967), en el que diferenció pensamiento convergente y divergente, tiene todavía vigencia. El pensamiento *convergente* busca las respuestas correctas ya aceptadas y estandarizadas, en tanto el pensamiento *divergente* se caracteriza por la fluidez (cantidad de respuestas), la flexibilidad (variedad de respuestas), la originalidad (novedad de respuestas), la sensibilidad para hallar e identificar problemas y la capacidad de elaborar y de transformar. En los procesos creativos, el pensamiento dominante es, sin duda, el divergente.

Pero, además de esta distinción en tipos de pensamiento que encontramos en Guilford, interesa poner especial atención en el examen de las clases de razonamiento lógico que se ponen en juego en los procesos creativos. El razonamiento *analítico* descompone un hecho, proceso, problema, teoría o situación compleja, en partes más simples, no crea ideas nuevas, comprende el significado de las fracciones de lo que está presentado; es un pensamiento que pone la atención en las partes, en los detalles y sus diferencias, es claro, coherente y justificado. Su valor se encuentra en la verdad o falsedad de la conclusión. El razonamiento *sintético* pone la atención en la conformación de un todo, relaciona hechos, conceptos, informaciones, aparentemente aisladas y formula una teoría o proyecta un artefacto cognitivo que unifica los diversos elementos; reúne, así, de modo racional en una nueva totalidad a un conjunto de elementos separados. Es, igualmente, claro, consistente y su valor se halla en la verdad o falsedad de su conclusión.

El pensamiento *crítico*, es la habilidad de pensar con claridad y lógicamente con el objetivo de asignar un valor al proceso y su resultado, sin que las conclusiones a las que se llega sean necesarias, siguiendo un proceso de aplicación de principios lógicos y normas rigurosas de evidencia y razonamiento cuidadoso para el análisis y la discusión de afirmaciones, creencias y opiniones.

El razonamiento *abductivo* fue reconocido por Charles S. Peirce (1867),<sup>1</sup> fundador del pragmatismo en Estados Unidos, como una línea de pensamiento basada sobre hipótesis. El razonamiento abductivo (ni inductivo ni deductivo) consiste en seleccionar una hipótesis para someterla a prueba. Intervienen en el razonamiento abductivo premisas no necesariamente verdaderas, sino suposiciones solo probablemente verdaderas. La conclusión que se deriva de ellas es, en consecuencia, igualmente solo probable. Bajo las premisas o razones explícitas que sirven de base a los razonamientos que conducen a la conclusión de los argumentos que se abducen, subyacen supuestos o razones implícitas, por lo general no conscientes, e incluso desconocidas para quien las formula. Mientras el razonamiento deductivo de la lógica y la matemática, que son sistemas axiomáticos, lleva a conclusiones necesariamente verdaderas,

---

1. Cf. Soler Toscano (2012) y Niño (2013). La explicación acerca de la interpretación que se debe dar a la abducción difiere en ambos autores.

en las ciencias naturales y sociales, el razonamiento abductivo, introduce proposiciones no necesariamente verdaderas, pero conduce a una ampliación del conocimiento más allá de lo que la deducción estrictamente racional permite.

Es imprescindible, no obstante, desocultar los supuestos subyacentes a estos razonamientos. Su búsqueda puede ser un camino sin final por lo cual, en algún lugar, es necesario detenerse. Se trata, sin embargo, de un camino que es imprescindible emprender para comprender el significado de las conclusiones a las que se arriba.

Otra forma de razonamiento que ofrece un gran abanico de posibilidades es el razonamiento *analógico*. En actividades como el trabajo con metáforas, las distintas operaciones del pensamiento divergente encuentran un espacio abierto en direcciones inesperadas, liberadas por la imaginación y que, a su vez, la liberan. A los razonamientos discursivos que hemos enumerado, se añade el razonamiento *intuitivo* caracterizado por la aprehensión inmediata o súbita de la respuesta. Esta parece ser espontánea, aunque es generalmente producto de conocimiento y experiencia y solo muy ocasionalmente puede ser fruto del azar. El matemático Henri Poincaré decía que «es a través de la ciencia que podemos comprobar, es a través de la intuición que podemos descubrir» (cf. Sacks y Zumdick, 2013: 60) y Albert Einstein manifestó, en el mismo sentido, que «no hay un camino lógico para llegar a las leyes elementales de construcción del universo, solamente la intuición, apoyada en una disposición comprensiva del universo puede conducirnos a ellas» (Hoffman y Dukas, 1973: 222).

En estas diversas formas de razonamiento encontramos un apoyo imprescindible para el desarrollo de procesos creativos. El razonamiento *analítico* es necesario para comprender problemas y situaciones. Los separa en partes y este es un paso que facilita, según algunas de las teorías de la creatividad, la combinación y recombinación de elementos que caracteriza al proceso creativo. El producto es un todo que debe ser pensado *sintéticamente*, ya que ese todo es el producto de la recombinación y debe tener sentido como un conjunto integrado. El razonamiento *crítico* acompaña el proceso de creación y permite no sólo analizar y asignar valor a lo que ya existe, sino hacerlo, igualmente, con lo que se está creando y con el producto de la creación. Y el razonamiento *abductivo* es imprescindible ya que en él se encuentra la clave de las nuevas hipótesis sobre las que se construyen soluciones creativas originales. El pensamiento *analógico* sirve de recurso para la formulación de nuevas ideas y representaciones y, en consecuencia, de conjeturas novedosas.

El modelo de creatividad que presenta Klaus K. Urban (2005) es multidimensional. Incluye tres componentes cognitivos y tres componentes de personalidad. Los cognitivos son el pensamiento divergente, el conocimiento general de base y el conocimiento específico. Urban subraya como subcomponentes de los factores específicos, la clase de problema, el estadio o fase del proceso creativo y, finalmente, la clase de proceso en relación con la clase de problema y en relación con la clase de produc-

to. Los componentes de personalidad son el compromiso con la tarea, la motivación y la tolerancia ante la ambigüedad.

En el desglose que hace de cada uno, respecto del conocimiento, Urban aclara que se refiere a información y habilidades. En el conocimiento incluye, además de diferentes clases de pensamiento (crítico, evaluativo, analítico y sintético), a la percepción, la memoria y la metacognición. En lo que se refiere a la motivación, indica que comprende la curiosidad, la necesidad de novedad, la dedicación, el sentido del deber y el interés por el conocimiento y la comunicación. Respecto de esos procesos y sus productos, Urban señala:

Si la creatividad trasciende el caos a través de la imposición de un orden estético, entonces, el proceso creativo así como el producto creativo deben reflejar el carácter de una composición de «Gestalt», esto es, la coherencia de una organización. Siendo la «Gestalt» (la forma) más que la suma de sus partes, no pueden presentarse los caracteres creativos claves como entidades individuales. Sólo cuando se presentan juntos como factores de interacción reflejan un concepto integral del pensamiento creativo» (2005: 274).

Algunos de los señalamientos de Klaus K. Urban se orientan a describir posibles obstáculos que surgen en el proceso creador, como la oposición que puede surgir entre dos factores de personalidad que se consideran ambos necesarios; por ejemplo, el compromiso y la concentración en la tarea, por un lado, y la tolerancia ante la ambigüedad, por el otro, así como la oposición entre la búsqueda de aceptación por los otros y la resistencia a la presión del grupo. Podríamos añadir a los que menciona Urban, que, si bien es necesaria la autoevaluación, un exceso de autocrítica puede también erosionar y hasta destruir la creatividad. No es sencillo, pues, conciliar estas características opuestas de personalidad que pueden ser generadoras de conflictos íntimos, turbadores y obstaculizadores que pueden requerir especial apoyo del profesor.

La curiosidad y la imaginación sobresalen entre los rasgos que con más frecuencia son destacados como característicos de las personalidades creativas. La curiosidad ha sido estudiada por investigadores que analizan lo que Sophie von Stumm denomina «mente hambrienta» (cf. von Stumm, Hell y Chamorro-Premuzic, 2011: 574).

La curiosidad, a la vez denostada y exaltada en el transcurso de la historia, hoy es apreciada, generalmente, de manera positiva por quienes le asignan un rol crítico en la motivación para el aprendizaje y la producción de conocimiento. En las varias concepciones teóricas de la curiosidad se afirma, por ejemplo, que ella responde a un impulso natural o que funciona como un apetito por saber, ligado como el hambre y la sed, a la necesidad de supervivencia. Otras teorías se centran en las reacciones que surgen ante la aparición de incongruencias que sorprenden a quienes conciben al mundo como un todo ordenado y previsible y se sienten, entonces, desafiados para restablecer en él un orden de sentido.

Es una cuestión controvertida, igualmente, si la curiosidad constituye un estado pasajero que es provocado por un hecho externo o es un rasgo propio de la personalidad de quienes tienen interés por saber. Por otra parte, si todos poseen este rasgo o no lo poseen, es también motivo de discusión con respuestas que se asocian a las que se formulan ante el mismo interrogante con respecto a si la creatividad es un talento compartido por todas las personas o solo lo poseen algunas.

Siguiendo una línea que se reproduce cuando nos referimos a la creatividad, no se distinguen solo grados o niveles de curiosidad sino, igualmente, formas de la curiosidad. ¿Es general o se aplica a dominios específicos? Lo cierto es que la curiosidad conduce a zonas de exploración que son generadoras de ansiedad e intranquilidad. Un exceso de ansiedad produce displacer. En el otro extremo, la indiferencia, que genera aburrimiento, tampoco es placentera. Parece haber un estado óptimo de excitación que presenta variabilidad individual entre las personas. Lo cierto es que la curiosidad, impulso o apetito o búsqueda de restablecimiento del orden, espera respuesta y mueve a la acción. Se han multiplicado los estudios en neurociencias que están contribuyendo a develar el funcionamiento biológico tras los fenómenos psicológicos de curiosidad (cf. Gruber, Gelman y Ranganath, 2004; Kan y otros, 2014).

A la curiosidad como componente clave de la creatividad se une la imaginación. Se afirma que la imaginación es esencial para el progreso humano y para el desarrollo de la capacidad creativa de la humanidad. El proceso creativo implica análisis con propósito, es una tarea intencional. A partir del análisis se generan nuevas ideas imaginativas y se las somete a evaluación crítica.

Kieran Egan (2010) es uno de los filósofos de la educación que con mayor énfasis centra en la actualidad la atención en el desarrollo de la imaginación. Define a la imaginación como la habilidad para pensar sobre lo posible. Maxine Greene la definía igualmente como el sentido de lo posible. Y Paul Ricoeur hablaba de la pasión por la posibilidad. Elliot Eisner pone su mayor atención en una imaginación educativa que se abra hacia la búsqueda de posibilidades nuevas. Y Jerome Bruner postulaba la necesidad humana de explorar mundos posibles.

Los procesos imaginativos, al igual que todos los procesos psicológicos, son muy complejos, se trata de imaginar tanto el pasado y el presente cuanto el futuro, pensar cómo podrían ser las cosas si no fueran como son, o qué pasaría si... Si bien Alison James y Stephen Brookfield (2014) sostienen que el proceso creativo total es un equilibrio entre análisis e imaginación, es menester apuntar a qué equilibrios y desequilibrios se suceden en virtud de que el pensamiento divergente y el pensamiento abductivo se asocian. La creatividad es la imaginación puesta en acto. No hay una única clase de imaginación. Los trabajos de investigación se multiplican en campos diferentes de las actividades de producción: se ha diferenciado la imaginación ambiental, artística, científica, tecnológica, matemática, sociológica, educativa, entre otras. Lo cual nos conduce a preguntarnos: ¿se mueve la imaginación sólo en ámbitos

especializados o, como afirmaba Vigotsky, la imaginación es la función psicológica superior, relacionada con la emoción y toda la actividad intelectual, necesaria en la poesía pero también en la geometría? Él sostenía que todo lo que está conectado con la interpretación y la construcción de algo nuevo requiere indispensable participación de la imaginación y colocaba a la imaginación, de este modo, en la base de toda la actividad creativa.

Klaus K. Urban se ubica entre quienes, como Guilford y Amabile, afirman que la creatividad no es una destreza general, sino que es específica y se manifiesta en un determinado dominio de la actividad. John Baer (2010), que se ha ocupado puntualmente de esta cuestión, precisa que «dado que el contenido del pensamiento divergente ejercita los contenidos de la formación, si se emplearan actividades de pensamiento divergente con un determinado tipo de contenido se mejoraría el rendimiento creativo sólo en ese dominio, y de hecho, esto es exactamente lo que ocurrió en un experimento diseñado para comprobar esta proposición» (2010: 324). La balanza parece inclinarse hoy hacia la opción por la especificidad aunque, más allá de que se expresa y con frecuencia se estudia en acciones individuales, la creatividad sea un rasgo que se extiende a toda la humanidad y que caracteriza no solo a grupos sociales sino, también, a grandes formaciones culturales situadas en épocas históricas de gran productividad y capacidad de generación de nuevas y variadas expresiones.

De lo que hemos presentado, podemos concluir con una afirmación que cuenta con un gran consenso entre los que han procurado modelizar la creatividad: las puertas de la creatividad son la imaginación, la curiosidad y el conocimiento.

Hasta acá nos hemos referido a los rasgos cognitivos y de personalidad de quienes exhiben talentos creativos. El proceso de creación ha sido asimismo estudiado y, como podemos suponerlo, se ha revelado muy complejo en su estructura general, así como especialmente diferenciado de acuerdo con los dominios de producción y con las personas que emprenden la tarea de crear. Si exhiben características comunes o generales, depende más bien de la granularidad del análisis y de la variedad de campos sometidos a examen.

En un trabajo pionero en el campo, Graham Wallas, cofundador de la London School of Economics, publicó en 1926 en *El arte del pensamiento*, una teoría sobre los estadios del pensamiento, basándose en sus observaciones y los informes y relatos de famosos inventores y científicos. En esta obra, considerada un clásico en el tema, Wallas da cuenta de cuatro etapas en el proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación. En cada una de ellas hay un constante vaivén entre trabajo consciente e inconsciente.

En la etapa de *preparación*: se define el problema, necesidad o deseo y se recopilan todas las informaciones que se espera que sean explicadas o resueltas y se establecen criterios para corroborar si es aceptable la solución. En la etapa de *incubación*, se da un paso atrás, se toma distancia del problema y se deja en libertad a la mente

para pensarlo. Como la etapa de preparación, la incubación puede durar unos pocos minutos o semanas e, incluso, años. En la etapa de *iluminación*, las ideas surgen de la mente para proporcionar la base de una respuesta creativa. Estas ideas pueden ser partes de la totalidad o la totalidad completa. A diferencia de las otras etapas, la iluminación es a menudo muy breve, surge súbitamente en un breve lapso o en unas pocas horas. En la etapa de *verificación*, la fase final, se llevan a cabo actividades para comprobar si lo que surgió en la iluminación resuelve el problema o satisface la necesidad, así como si se guardan aceptablemente los criterios definidos en la etapa de preparación. La conclusión de la verificación puede ser positiva o negativa.

Respecto del papel de la intuición en el desarrollo del proceso, Eubanks, Murphy y Mumford (2010) señalan que «la habilidad intuitiva parece surgir de la capacidad de reconocer y explotar pautas emergentes o temas-pautas que no pueden ser conscientes» (2010: 177). La intuición es muy importante en esta tarea, aunque de muy variadas formas. Entre ellas, tampoco se ha descartado que las ideas surjan aleatoriamente, como lo sostienen los llamados epistemólogos evolucionistas, entre ellos, Keith Simonton (1999), quien argumenta que la creatividad puede ser entendida como un proceso semejante al de la selección natural que, ante una gran cantidad y variedad de ideas, permite la supervivencia de aquellas que prueban su fortaleza. Indican Mumford, Schultz y Vandoorn que «las ideas deben ser evaluadas y configuradas en planes viables para dirigir el trabajo de un proyecto creativo» (2001: 230).

Como vemos, estas consideraciones acerca de los procesos creativos se corresponden con problemáticas desarrolladas en las teorías del derecho y de la enseñanza del derecho; en las múltiples controversias, por ejemplo, acerca de la relaciones que existen, deben existir o no entre la justicia y la ética; de la posición adoptada respecto de la construcción de la ciencia jurídica, la filosofía o la teoría del derecho; de la justificación de las normas de acuerdo con diferentes interpretaciones con base en el descriptivismo o en el prescriptivismo; de la definición, naturaleza y alcances de determinados derechos u obligaciones; o de las diversas modalidades de aplicación por los jueces de las normas jurídicas en los casos particulares. La preocupación por el desarrollo de la creatividad de los profesionales del derecho implica la opción por un estilo de desempeño en la profesión que busca respuestas adecuadas para la conformación, la estabilidad en el funcionamiento y el progreso hacia una sociedad justa.

¿Es posible enseñar estimulando a los estudiantes para dar respuestas creativas en sus pensamientos y sus obras? La respuesta parece ser doble, negativa y positiva. ¿En qué sentido? Si, por un lado, podemos afirmar categóricamente que es posible enseñar con el propósito consciente o no de impedir que los estudiantes sean creativos, por otro lado, se puede aseverar, igualmente, que es posible enseñar a los estudiantes orientándolos de tal manera que desarrollen el potencial creativo que todos poseen.

El desarrollo de la creatividad requiere la provisión de andamiaje por los profesores, quienes deben adoptar actitudes explícitamente positivas para acompañar esta

línea de desarrollo en sus alumnos. Es menester generar situaciones que impulsen a crear nuevas respuestas, nuevas combinaciones de ideas y representaciones, a ver anomalías y a salir de la rutina. Enseñar a cuestionar los problemas, a identificar y cuestionar los supuestos con los que se conciben problemas y soluciones, a generar muchas y diferentes ideas y representaciones, a combinar y recombinar ideas y representaciones, a interrelacionarlas traspasando fronteras disciplinares, a tomar tiempo para preparar y realizar las tareas, a tomar riesgos y enfrentar obstáculos, a tolerar la ambigüedad frente a problemas abiertos, a trabajar con niveles algo más que moderados de ansiedad, a poner esfuerzo en la exploración de nuevos caminos y metas, a admitir que la gratificación sea diferida, a aceptar y encontrar emoción en la actividad, a valorar las creaciones propias y ajenas. Queda para el profesor, crear, con ese fin, un clima de confianza en la clase y en cada alumno. El enemigo de la creatividad es el temor. Esto es lo que debe ser desterrado de la enseñanza. El clima de la clase y el clima de la institución deben ser estimulantes. La formación de estudiantes creativos demanda enseñanza creativa, y ésta, profesores creativos en instituciones creativas. A la pregunta de Snyder: ¿puede haber una influencia que sea liberadora?, podríamos responder afirmativamente. En todos los dominios, en todos los estudiantes y en todos los docentes hay un potencial para el desarrollo de la creatividad.

En la enseñanza del derecho se deben considerar algunas precisiones relacionadas con la formación en la profesión. Corresponden a la concreción en el currículo prescrito y en el currículo en acción, a las tendencias que se han ido dibujando en los últimos años en los currículos universitarios, y que se van instalando progresivamente en respuesta a concepciones pedagógicas y requerimientos del trabajo profesional. Entre ellas mencionamos:

- La creación y el trabajo académico y profesional sobre nuevos temas que se convierten en objetos de conocimiento para asignaturas, departamentos e institutos de investigación y enseñanza.
- El establecimiento de relaciones con otras carreras, sus asignaturas, áreas o especializaciones, como, por ejemplo, en lo que relaciona el tratamiento de los aspectos legales y ciertos temas sustantivos, como la psiquiatría, la seguridad informática, los alimentos, la salud, los desastres naturales.
- La formación de grupos interprofesionales de estudiantes para el estudio de temas interdisciplinarios destinados a estudiar casos y diseñar proyectos en los que los estudiantes de derecho desarrollen los aspectos legales al nivel de leyes, decretos, resoluciones, reglamentos.
- El fortalecimiento de las clínicas y la participación temprana de los estudiantes en el trabajo con problemas reales cumpliendo diferentes roles.
- La inclusión de Derecho Comparado como área curricular.



- La inclusión como requisito curricular del aprendizaje experiencial en proyectos de extensión universitaria en la forma de aprendizaje-servicio o práctica profesional.

Carrie Menkel-Meadow (2001) sintetiza en tres categorías la creatividad legal: 1) en el más alto grado de abstracción, las ideas o instituciones legales que contribuyen a resolver problemas básicos de los seres humanos y las sociedades; 2) los modos y procedimientos empleados para litigar y disputar en diferentes contextos o para resistir la aplicación de las normas legales; y 3) los conceptos que se crean para desarrollar entidades legales, llegar a acuerdos y monitorear las acciones humanas.

¿Hay formas propias del hacer creativo en el razonamiento legal, el cambio conceptual, las argumentaciones? Una lógica adversativa puede conducir a forjar nuevas argumentaciones, generar nuevas premisas y desocultar y revisar supuestos, enfrentar nuevas situaciones y nuevos problemas y desarrollar nuevas miradas para identificar y definir situaciones y problemas. Todo ello exige, como lo afirma Stefan Krieger (2004), una sólida formación doctrinaria. No solo se implican los aspectos racionales, sino también las emociones e intereses.

Las universidades enfrentan el reto de formar en lo que ha dado en llamarse «nuevas profesionalizaciones» en un mundo en cambio con diferentes futuros posibles. Desde el modelo de resolución de problemas, la nueva profesionalización ha transitado hacia un nuevo paradigma, el diseño de proyectos, expresión de mundos no solamente posibles sino también deseables.

## Referencias


- AMABILE, Teresa (2012). «Componential Theory of Creativity». *Harvard Business School Working Paper*, 12-096.
- BAER, John (2012). «Domain specificity of creativity: Theory, research, and practice». *TEXT Special Issue: Creativity: Cognitive, Social and Cultural Perspectives*. Nigel Mc Loughlin & Donna Lee Brien, 13.
- BAER, John (2010). *Is Creativity Domain Specific?* Cambridge: The Cambridge University Press.
- DEWEY, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós..
- EGAN, Kieran (2010). «La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje». *Praxis*, 26(16).
- EUBANKS, Dawn L., Stephen T. Murphy y Michael D. Mumford (2010). «Intuition as an Influence on Creative Problem-Solving: The Effects of Intuition, Positive Affect, and Training». *Creativity Research Journal*, 22 (2): 170-184.
- GARCÍA MÁYNEZ, Eduardo (1959). *Ensayos filosófico-jurídicos*. Xalapa: Editorial Veracruzana.
- GRUBER, Martin, Bernard D. Gelman y Charan Ranganath (2014). «States of curio-



- sity, Modulate Hippocampus. Dependent Learning via Dopaminergic Circuit». *Neuron* 84 (2014). DOI: 10.1016/j.neuron.2014.08.060.
- GUILFORD, Joy Paul (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: MacGraw-Hill.
- HADAMARD, Jacques (2007). *Essai sur la psychologie de l'invention en mathématique*. París: Jacques Gabay.
- HOFFMAN, Banesh y Helen Dukas (1973). *Albert Einstein: creator and rebel*. Nueva York: Plume.
- JAMES, Alison y Stephen Brookfield (2014). *Engaging Imagination: Helping Students Become Creative and Reflective Thinker*. Nueva York: Jossey-Bass.
- KANG, Min Jeong, Ming Hsu, Ian Krajbich, George Loewenstein, Samuel McClure, Tao-Yi Wang y Colin Farrell Camerer (2014). «The Hunger for Knowledge: Neural Correlates of Curiosity». *Psychological Science*, 20 (8).
- KRIEGER, Stefan H. (2004) «Domain Knowledge and the Teaching Creative Legal Problems Solving». *Clinical L. Review*, 11: 149-207.
- MUMFORD, Michael D., Kelsey E. Medeiros y Paul J. Partlow (2012). «Creative Thinking: Processes, Strategies and Knowledge». *The Journal of Creative Behavior*, 46 (1): 30-47.
- MUMFORD, Michael, Rosemary Schultz y Judy Vandoorn (2001). «Performance in planning: Processes, requirements, and errors». *Review of General Psychology*, 5: 213-240.
- MUZIO, Daniel, David Brock y Roy Suddab (2013). «Professions and Institutional Change: Towards an Institutional Sociology of the Professions». *Journal of Management Studies*, 50 (5): 699-721.
- MENKEL-MEADOW, Carrie (2001). «Aha? Is creative possible in Legal Problem Solving and Teaching in Legal Education?». *Harvard Negotiation L. Review*, 6: 97-144.
- NACIONES UNIDAS (2005) *Understanding Knowledge Societies*. New York: Department of Economic and Social Affairs, United Nations.
- NAKAMURA, Jeanne y Mihaly Csiczentmihalyi (2002). «The Concept of Flow». En *Handbook of Positive Psychology*, editado por C. R. Snyder y Shane J. López, 89-105. New York: Oxford University Press.
- NIÑO, Douglas (2013). «La 'abducción' de Aristóteles y de Peirce: una relectura crítica». *Cuadernos de Sistemática Peirciana*, 5: 43-68.
- ORNSTEIN, Allan y Linda Behar-Horenstin (1999). *Curriculum*. Needham Heights: Allyn & Beacon.
- PLUCKER, Jonathan (1998). «Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity», *Creativity Research Journal*, 11: 179-182.
- RIBOT, Théodule (2007). *Essai sur l'imagination créatrice*. París: L'Harmattan.
- SACKS, Shelley y Wolfgang Zumdick (2013). *Atlas of the Poetic Continent: Pathways in Ecological Citizenship*. Sussex: Temple Lodge Publishing, 2013.

- SCOTT, William Richard (2008). «Lords of the dance: professionals as institutional agents», *Organization Studies*, 29: 219-238.
- SIMONTON, Dean Keith (1999). *Origins of Genius*. New York: Oxford University Press.
- SNYDERS, Georges (1988). *A Alegria na Escola*. Sao Paulo: Manole.
- SOLER TOSCANO, Fernando (2012). «Razonamiento abductivo en lógica clásica». *Cuadernos de lógica, epistemología y lenguaje*, 2.
- STERNBERG, Robert Jeffrey (2011). «Componential models of creativity». En *Encyclopedia of creativity*, editado por M. A. Runco & S. R. Pritzker, 226-230. Philadelphia: Elsevier.
- STERNBERG, Robert Jeffrey y Wendy M. William (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- URBAN, Klaus M. (2005). «Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)». *International Education Journal*, 6: 272-280.
- VON STUMM, Sophie, Benedikt Hell y Thomas Chamorro-Premuzic (2011). «The Hungry Mind: Intellectual Curiosity of Academic Performance». *Perspectives on Psychological Science* 6: 574-588. DOI: 10.1177/1745691611421204.

### Sobre la autora

Alicia Camilloni es profesora de Filosofía y Pedagogía. Es Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires y Doctora Honoris Causa por las Universidades Nacionales de Santiago del Estero, Mar del Plata y del Litoral. Miembro Honorario de la Academia Nacional de Educación. Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires desde 1986 hasta 2002. Premio Konex en Humanidades, Educación en 1996. Primer premio a la obra teórica en educación en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires en 2008 y en 2017. Su correo electrónico es camillonia@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-9119-3981>.

Este artículo se presentó como ponencia en el VII Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho organizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile el año 2017.

## REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

---

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

### DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rozas  
Universidad de Chile

### DIRECTOR

Renato Duro Dias  
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

### SITIO WEB

[pedagogiaderecho.uchile.cl](http://pedagogiaderecho.uchile.cl)

### CORREO ELECTRÓNICO

[rpedagogia@derecho.uchile.cl](mailto:rpedagogia@derecho.uchile.cl)

### LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial  
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo  
estuvieron a cargo de Tipográfica  
([www.tipografica.cl](http://www.tipografica.cl)).