

DERECHO DE LA EDUCACIÓN*

Miguel Ángel CIURO CALDANI**

A) Ideas básicas. Las ramas del mundo jurídico, sus autonomías y complejidad. El Derecho de la Educación

1. Una de las derivaciones a nuestro parecer indeseables de la sujeción de la doctrina exegética a la legislación codificada ha sido el impulso dado a la compartimentalización de los estudios de Derecho en materias "estancas" que al fin asfixian el desenvolvimiento de la vida jurídica toda. Desde la compartimentalización legislativa que confunde autonomías con independencias se ha proyectado la compartimentalización radical en otras áreas de autonomía, sea ésta judicial, administrativa, científica, docente o pedagógica.¹ Los esfuerzos de quienes siguiendo las sendas preferidas por Savigny han pretendido referir la doctrina más a la realidad y menos a la legislación, no han tenido el éxito deseado. La fuerza de la comprensión sistemática, en gran medida promovida por la "teoría pura", el marxismo, el "estructuralismo", etc., no ha conseguido superar esos recortes que hacen de las obras doctrinarias y del proceso educativo una yuxtaposición de áreas aisladas. Es más, pese a sus efectos benéficos no del todo suficientemente aprovechados, el propio desarrollo de "partes generales" de las ramas jurídicas ha contribuido a la cristalización. Por otro lado, la misma posibilidad totalizadora de la teoría pura brinda una visión de conjunto, pero sumamente limitada, en el reconocimiento de las diversidades en las ramas jurídicas porque ante la lógica todos los sectores se presentan en gran medida indiferenciados.

Podría decirse que una *complejidad impura* de los contenidos jurídicos, previa a la codificación, fue superada en múltiples *simplicidades puras*

* Ideas básicas de una exposición del autor en el Área de Derecho de la Educación del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Aportes para la fundamentación de un *Programa de Actualización y Profundización en Derecho de la Educación*.

** Director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UBA. Investigador del CONICET. Homenaje del autor a la memoria de Lucía Caldani de Ciuro, en el octogésimo aniversario de su iniciación en la docencia (1924-2004).

¹ Cabe c. nuestro estudio "La autonomía del mundo jurídico y de sus ramas", en "Estudios de Filosofía Jurídica y Filosofía Política", Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, t. II, 1982, págs. 174 y ss. ; también es posible v. "Reflexiones sobre Derecho, educación y ciencia", en "Zeus", t. 29, págs. D.175 y ss.

que separaron las materias, pero ahora es imprescindible referirse a una *complejidad pura*.²

Hace cuarenta años quedamos firmemente interesados en la comprensión de la razón de ser de las "autonomías" de las ramas del mundo jurídico, comprendiéndolas como partes de un complejo en el que muestran su profundidad y su vitalidad. El integrativismo tridimensionalista de la *teoría trialista del mundo jurídico* comenzó a sernos entonces de gran utilidad.

El "trialismo" presenta al objeto de la ciencia jurídica como un conjunto de repartos de lo que favorece al ser y la vida ("potencia" e "impotencia"), captados por normas y valorados, los repartos y las normas por la justicia (tal vez, con más precisión, por un complejo de valores culminante en la justicia).³ Aunque a diferencia de Werner Goldschmidt, el fundador del trialismo, no nos ocupamos de lo que el Derecho sea, sino de lo que *construimos* como tal, consideramos que la propuesta trialista es satisfactoria de lo que nos interesa tratar con carácter jurídico. Tampoco acompañamos al fundador del trialismo en la afirmación de la objetividad de la justicia, pero proponemos construir un principio supremo que requiere adjudicar a cada individuo la esfera de libertad necesaria para desarrollarse en plenitud, para hacerse "persona".

En su rica diversidad de despliegues, el trialismo permite apreciar distintas particularidades como *ramas del Derecho*, y en tal sentido en aquella época tratamos la autonomía material del Derecho Internacional Privado. La remitimos a caracteres específicos en lo sociológico, lo normológico y lo axiológico, que culminan en la exigencia de justicia de respeto al elemento extranjero en cuanto se muestre especialmente débil.⁴ En última instancia, todas las ramas del mundo jurídico nos parecieron caracterizadas —con *autono-*

² La asunción de la complejidad es uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo (es posible v. por ej. BOCCHI, Gianluca - CERUTI, Mauro (comp.), "La sfida della complessità", traducciones de Gianluca Bocchi y Maria Maddalena Rocci, 10ª ed., Milán, Feltrinelli, 1997; CIURO CALDANI, Miguel Ángel, "El trialismo, filosofía jurídica de la complejidad pura", en "El Derecho", t. 126, págs. 884 y ss.). Además, en cuanto al pensamiento complejo, es posible v. por ej. MORIN, Edgar, "La méthode", du Seuil.

³ Acerca de la teoría trialista del mundo jurídico pueden v. por ej. GOLDSCHMIDT, Werner, "Introducción filosófica al Derecho", 6ª ed., 5ª reimpr., Bs. As., Depalma, 1987; CIURO CALDANI, Miguel Ángel, "Derecho y política", Bs. As., 1976; "Estudios de Filosofía ..." cit., 1982/4; "La conjuntura del funcionamiento de las normas jurídicas. Metodología Jurídica", Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 2000. En cuanto a la necesidad de integrar el pensamiento jurídico, cabe recordar por ej. LLEWELLYN, Karl N., "El Derecho y las ciencias sociales, especialmente la Sociología", trad. E. Vera Villalobos, reed. en "Academia", t. 1, págs. 99 y ss.

⁴ Cabe c. nuestro estudio "El Derecho Internacional Privado, rama del mundo jurídico", Rosario, 1965.

mía dentro de él (no en independencia)— por el *requerimiento valorativo* de soluciones especiales.

2. La consideración del conjunto de las ramas jurídicas permite reconocer posibilidades *estratégicas*⁵ y comprender las relaciones del Derecho con otras áreas de la cultura, como la *economía*, la *ciencia*, la *técnica*, la *religión*, la *educación*, etc. Importa desenvolver la Teoría General del Derecho no sólo como teoría de lo común, sino de lo "*abarcativo*" de todas las ramas; quizás valga referirse a una realidad total en el "Derecho de la Cultura".⁶

En esta complejidad pura resulta evidente la necesidad de *nuevas perspectivas* de desarrollo del pensamiento jurídico que no ignoren las existentes, pero las *enriquezcan*. En el sentido de superar la compartimentalización, además de la consideración del todo del complejo jurídico es relevante referirse a enfoques "transversales", que rescaten la plenitud del tratamiento de despliegues muy significativos de la vida hoy sometidos a tratamientos fracturados, como la salud, el arte, la ciencia y la técnica y la educación, desarrollando el Derecho de la Salud, el Derecho del Arte, el Derecho de la Ciencia y la Técnica y el *Derecho de la Educación*.⁷

Los planteos respectivos han de desplegarse profundizando en las respectivas nociones de Derecho y de salud, arte, ciencia y técnica, educación, etc., que deben brindar distintos resultados en la construcción de las juridicidades parciales respectivas. Aunque en gran medida la construcción del Derecho de la Educación depende de las nociones de *Derecho* y de *Educación* que se construyan, creemos que tiene numerosas particularidades que lo dife-

⁵ Pueden v. nuestros artículos "La Teoría General del Derecho, supuesto de la estrategia y la táctica jurídicas", en "Investigación y Docencia", N° 32, págs. 25/6; "Aportes para el desenvolvimiento del principio de razonabilidad en el Derecho Privado desde la comprensión de la decisión y la estrategia", en "Investigación ..." cit., N° 33, págs. 9/17; "Nuevamente sobre la estrategia jurídica (con especial referencia a la necesidad de su enseñanza de grado en las Facultades de Derecho)", "Investigación ..." cit., N° 36, págs. 21/31.

⁶ Es posible v. nuestras "Lecciones de Teoría General del Derecho", en "Investigación ..." cit., N° 32, págs. 33/76; también, en colaboración con Ariel ARIZA, Mario E. CHAUMET, Carlos A. HERNÁNDEZ, Alejandro Aldo MENICOCCHI, Alfredo M. SOTO y Jorge STAHLI, "Las ramas del mundo jurídico en la Teoría General del Derecho", en "El Derecho", t. 150, págs. 859 y ss.

Asimismo pueden v. nuestras "Bases jusfilosóficas del Derecho de la Cultura", Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 1993.

⁷ A iniciativa de la actual gestión directiva, el Departamento de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires cuenta ya con un Programa de Actualización y Perfeccionamiento en Derecho de la Salud y un Programa de Actualización y Perfeccionamiento en Derecho del Arte y Legislación Cultural. Se considera, asimismo, la preparación de un Proyecto de Actualización y Perfeccionamiento en Derecho y Ética de la Ciencia y la Técnica.

rencia de lo administrativo, comercial, procesal, etc. en general, sea en lo normológico, lo sociológico y lo axiológico, culminando en una particular exigencia: la *protección del educando*.⁸

3. No obstante lo mucho que se debate y vale debatir sobre la noción de *educación* y sin desconocer que ésta varía según el momento y el lugar, en afinidad con el pensamiento de la modernidad representado por ejemplo, de distintas maneras, por Rousseau, Kant, Pestalozzi, Froebel, Dewey, etc., creemos que ella ha de referirse al despliegue de las potencialidades del *educando*, podríamos afirmar v. gr., con Kant, que educar es desarrollar en el ser humano toda la perfección de que su "naturaleza" es capaz.⁹

El educando es un ser especialmente débil en el diálogo intergeneracional: un ser que es generalmente educado por personas "del pasado" para vivir un mundo "del porvenir". Es cierto, que no hay que desconocer los intereses de los educadores y del resto de la sociedad, también susceptibles de ser agredidos en un insatisfactorio despliegue de la educación, y que las particularidades del Derecho de la Educación dependen de los niveles, del espacio, del tiempo, de las personas, etc., pero consideramos que la especificidad del fenómeno jurídico educativo nace en gran medida de la debilidad del educando.

La condición jurídica particular de la educación hace que, por ejemplo, el cierre de una escuela no pueda ser equiparado al de cualquier oficina administrativa o de cualquier empresa. La quiebra de una empresa educativa no es una quiebra común. La preservación del proceso educativo requiere soluciones especiales.

En la riqueza del planteo trialista se puede coincidir con las numerosas corrientes que afirman que la educación y el Derecho confluyen, por distintos medios, en muchos logros comunes.¹⁰ Ha llegado a decirse que lo que no obtiene

⁸ Es relevante que la educación sea tratada en un complejo de disciplinas que abarcan la Filosofía de la Educación, la Antropología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Historia de la Educación, la Economía de la Educación, la Psicología Educativa, la Pedagogía, la Didáctica, el Diseño Curricular, la Administración Educativa, etc. (incluyendo asimismo, como señalamos en el texto, el Derecho de la Educación). Puede v. por ej. Autonomía universitaria y financiamiento. Derecho de la educación y de la autonomía, José María SERNA DE LA GARZA - Gabriela RÍOS GRANADOS, <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=843> (15-2-2004) (en relación con el libro, cabe c., v. gr., http://www.planeacion.unam.mx/boletin/doctos_o6/resena_6_3.pdf, 15-12-2004).

⁹ Es posible c. por ej. Luventicus, Educación e instrucción: ¿Una cuestión de nombres?, Dr. J. J. LUENTICH, <http://www.luventicus.org/articulos/02D003/> (16-1-22004).

¹⁰ Puede v. en relación con el tema por ej. OLIVECRONA, Karl, "El Derecho como hecho", trad. Dr. José Julio Santa Pinter, Bs. As., Depalma, 1959, págs. 116 y ss.

la educación se busca por la autoridad del Derecho. Hay que educar para el Derecho y desarrollar el Derecho como medio de educación y el Derecho de la Educación. No es por azar que "El Contrato Social" y el "Emilio" de Rousseau fueron publicados en abril y mayo del mismo año de 1762.¹¹

Creemos relevante entender al *fenómeno educativo* también como un *fenómeno jurídico*; el *mundo educativo* puede ser comprendido como una perspectiva del *mundo jurídico*; el acto educativo es un acto jurídico. Educar es repartir "potencia" e "impotencia". Como reparto, el acto educativo es referible por normas y los repartos y las normas de la educación son valorados por un complejo de valores que, en la perspectiva jurídica, culminan en la justicia. Es más: en un despliegue dialéctico puede decirse que el *mundo educativo* resulta un conjunto de actos educativos captados por construcciones lógicas y valorados (los actos y las captaciones) por la expansión de los valores que conducen al desarrollo del individuo en su plenitud, como persona.

4. A semejanza de lo que ocurre con la educación en el complejo de la cultura toda, el Derecho de la Educación posee alta significación en el complejo jurídico. En tiempos muy remotos se afirmaba ya que el primer objeto de un legislador ha de ser la educación.¹² Cada complejo jurídico, diverso en el espacio, el tiempo, las personas y la materia, es a su vez reconocible según su Derecho de la Educación.

Si bien siempre es una realidad que las partes y el todo son recíprocamente esclarecidos, en el caso del Derecho de la Educación el papel de la parte respecto del complejo jurídico es muy destacado. Esto se hace particularmente notorio en países como el nuestro, que uno de los sectores de su cultura, sobre todo en el enfoque de Sarmiento y Avellaneda, pensó en gran medida a través del Derecho de la Educación.¹³

¹¹ Biografieonline.it, Jean Jacques Rousseau, <http://biografieonline.it/biografia.htm?BioID=935&biografia-Jean-Jacques-Rousseau>, 16-12-2004.

¹² Licurgo, <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004.

¹³ Es posible v. nuestros estudios "Bases Jusfilosóficas del Derecho de la Cultura", Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 1993; "La escisión de la conciencia jurídica y política argentina", en "Revista de la Universidad de Buenos Aires", publicación en homenaje al profesor Rafael Bielsa, vol. VI, págs. 21 y ss.; "Bases culturales del Derecho argentino", en "Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social", N° 27, págs. 113/126.

B) El Derecho de la Educación en sus despliegues jusfilosóficos

a) Dimensión sociológica

5. Según ya señalamos, el integrativismo trialista sitúa la dimensión sociológica como un marco de adjudicaciones de lo que favorece o perjudica al ser y especialmente a la *vida*, en particular la vida humana (potencia e impotencia). En un lugar central ubica a las adjudicaciones que provienen de la conducción de seres humanos determinables (repartos) y en la periferia sitúa a las adjudicaciones que con relativa espontaneidad provienen de la naturaleza, las influencias humanas difusas y el azar (distribuciones). Es cierto que mucho se puede discutir acerca de la existencia de la conducta, en cuanto ésta supone una elección libre entre diversas posibilidades, pero creemos que es relevante construir un concepto de libertad.

En el caso del Derecho de la Educación, resulta interesante saber en qué medida entendemos que ésta se desenvuelve mediante repartos (conducción de seres humanos determinables) y cuánto se considera que es al menos condicionada por la espontaneidad de la naturaleza, las influencias humanas difusas y el azar. Mucho depende de la "naturaleza" que se atribuya al educando: varía por ejemplo según se piense que el hombre "es" bueno o malo. Otro gran interrogante se refiere a determinar, en cuanto al Derecho de la Educación, el grado de conducción que se pretenderá, en relación con las distribuciones que corresponden a un espacio de espontaneidad.

Dada la gran significación específica de la educación, la conducción y la espontaneidad con referencia a ella son distintas de las que pueden producirse, por ejemplo, en cualquier ámbito administrativo, comercial, procesal, etc. Conducir una institución educativa es diferente de hacerlo con cualquier institución administrativa o comercial.

6. Los repartos pueden "analizarse" en cuanto a quiénes reparten (conducen, son "repartidores"), quiénes reciben (son beneficiarios, beneficiados o gravados), qué se adjudica (cuál es el objeto), cuál es el camino previo elegido para llegar al reparto (forma) y cuáles son las razones (móviles, razones alegadas y razones sociales). Es relevante comprender que estas realidades pueden ser muy diversas de las que indican las normas. Ese análisis es muy significativo en el Derecho de la Educación, pues la trascendencia de la tarea requiere reconocer con claridad cómo se desenvuelve el proceso educativo en todas sus manifestaciones.

La noción de repartidor en el Derecho de la Educación permite advertir que sus conductores pueden no ser precisamente los mismos que los indicados en las normas, por ejemplo, por la intervención de la conducción de sujetos con poder económico que, incluso desde el marco de las finanzas internacionales, se imponen de modo relativamente oculto a los conductores más "educativos" (educadores en sentido estricto, autoridades administrativas de la educación, empresarios de la educación, etc.). Los beneficiarios de la educación forman un ámbito de sujetos no sólo beneficiados sino también gravados que tiene su núcleo en los "educandos" y los educadores, pero los excede ampliamente, proyectándose al fin con claridad a todos los integrantes de la sociedad pasados, presentes y futuros. La educación es una cuestión "social".

Un tema de gran significación es el de las potencias e impotencias, los despliegues favorables o perjudiciales a la vida, que se adjudican en el Derecho de la Educación. Todo proceso educativo ha de ser claramente reconocido en esta perspectiva. Vale tener en consideración, por ejemplo, que la educación es más rica en cuanto se refiere a una plenitud de aspectos vitales y se empobrece cuando se limita al "amaestramiento" memorístico. Desde tiempos muy remotos se debaten objetivos diversos: por ejemplo, Homero presentaba el ideal caballeresco y Hesíodo se refería más al hombre común; Esparta tenía más vocación militar y cívica y Atenas se orientaba más a la belleza, la bondad, la verdad, etc. Comenio afirmó la necesidad de dar un sentido práctico y de ir de lo simple a lo complejo.

Es importante saber con qué grado de audiencia se llega a la conducción educativa, quiénes son escuchados y con qué alcances. Asimismo, es relevante saber cuáles son los móviles de la conducción en la educación, pues de ellos depende en gran medida lo que se hará, cuál es el discurso de legitimación al respecto (razones alegadas) y cuál es el grado de razonabilidad que la sociedad atribuye a la conducción de los repartos educativos cuando los considera valiosos. Los repartos son, en mucho, según los móviles los hacen ser; de esto deriva la importancia de los móviles de los educadores.¹⁴ Dado el relativo prestigio de la educación, es un campo donde las razones alegadas suelen tener mucho despliegue, más allá de los móviles y también de lo que la sociedad reconoce como

¹⁴ Se dice a los educadores que no pueden preparar a los alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si ellos ya no creen en esos sueños; no pueden prepararlos para la vida, si no creen en ella; no pueden mostrar el camino, si se han sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos (Celestin FREINET, <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004).

valioso. Además, el discurso educacional tiene en sí un alto efecto educativo. En cuanto a las razones, es importante apreciar, por ejemplo, que en países como la Argentina, aunque el discurso ha sido más permanente, la razonabilidad de la educación se ha modificado y de cierto modo ha perdido fuerza. Tal vez sea una característica de nuestro tiempo el debilitamiento del papel del "maestro" en diversas manifestaciones.¹⁵

7. Siempre en el caso de admitir la existencia de libertad, es relevante distinguir los repartos autoritarios, desarrollados por imposición y realizadores del valor *poder*, y los autónomos, desenvueltos por acuerdo con la satisfacción del valor *cooperación*. En el campo educativo es muy significativo distinguir los despliegues de autoridad y autonomía. Cabe reconocer que la educación es siempre un marco de desenvolvimiento de poder, pero también un instrumento de autonomía. La autoridad y la autonomía de la educación tienen significados distintos de los que poseen los fenómenos comunes administrativos, comerciales, procesales, etc.

8. Los repartos pueden ordenarse en un régimen de manera vertical, mediante el plan de gobierno en marcha, que indica quiénes son los supremos repartidores (quiénes mandan) y cuáles son los criterios supremos de reparto (con qué criterios se manda) y realiza el valor *previsibilidad* o de modo horizontal, a través de la ejemplaridad desarrollada según el esquema modelo y seguimiento a través de la razonabilidad, con satisfacción del valor *solidaridad*. El régimen realiza el valor orden. Parece claro que la previsibilidad, la solidaridad y el orden en materia educativa tienen significados diversos de los que presentan los fenómenos comunes de la administración, el comercio, el proceso, etc. En la educación se constituye en gran medida el entramado social. La ordenación educativa suele expresarse de modo específico en planes de estudios y en elaboraciones curriculares.¹⁶ Aunque no desconocemos la importancia de la planificación educativa, consideramos que se trata de un ámbito donde, en diversos grados según los niveles, es muy importante el juego de la espontaneidad de la ejemplaridad. La necesidad del cambio en la educación hace que el orden pueda a menudo ser matizado con cierto desorden.

¹⁵ Es posible v. ARGULLOL, Rafael, "El honor del maestro", en "El País", Opinión, 4-12-2004.

¹⁶ Puede c. Acotaciones. El currículum escolar, invención de la modernidad, María Esther AGUIRRE LORA, <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas25.pdf>, 15-12-2004.

El régimen se desenvuelve en fenómenos de *conservación e innovación* (cambio). El cambio del régimen puede hacerse por vías evolutivas, cuando varían sólo los supremos criterios de reparto, de mero "golpe" en que cambian sólo los supremos repartidores, y de revolución, en que se modifican los supremos criterios de reparto y varían los supremos repartidores. Cada uno de estos senderos contribuye a caracterizar diversos despliegues de los procesos educativos. Pese a las proyecciones conservadoras relativamente inherentes a la educación, brindada por las generaciones anteriores, en el paradigma que se ha desarrollado desde la Edad Moderna el Derecho de la Educación tiene especial vinculación con el cambio.

9. Los repartos y su ordenación pueden tropezar con *límites necesarios*, provenientes de la "naturaleza de las cosas", que pueden ser físicos, psíquicos, lógicos, axiológicos, sociopolíticos y socioeconómicos. La relación de la educación con los límites necesarios, sea porque los encuentra el proceso educativo o porque a través de éste pueden ceder, es particularmente significativa; es diversa, por ejemplo, de lo que se presenta en la administración, el comercio o el proceso en general.

10. Las *categorías básicas* sobre las que se construye la realidad social del mundo jurídico son la *causalidad*, la *finalidad objetiva* que encontramos en los acontecimientos, la *finalidad subjetiva* de los conductores, la *posibilidad* y la *realidad*. La causalidad, la finalidad objetiva, la posibilidad y la realidad son "pantónomas", es decir, las pensamos refiriéndolas a la totalidad de las adjudicaciones pasadas, presentes y futuras (pan=todo; nomos=ley que gobierna), pero como esos alcances nos son inabarcables las fraccionamos produciendo certeza. La enorme complejidad de esa construcción de la realidad social hace particularmente dificultosa la referencia a la educación, por ejemplo, porque no sabemos con certeza cuál es el significado de lo que se imparte al educar, cuyo cambio histórico puede ser muy significativo. Educar es moverse en un terreno en gran parte desconocido, sobre todo en días como los presentes, de *cambio de era de la historia*.¹⁷ Así el Derecho de la Educación adquiere características específicas en relación con los rasgos comunes del Derecho Administrativo, el Derecho Comercial, el Derecho Procesal, etc.

¹⁷ Cabe v. nuestros "Estudios de Historia del Derecho", Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 2000.

b) Dimensión normológica

ii. El logro de la integración, no mera yuxtaposición de las dimensiones jurídicas, exige que la norma no sea una mera relación de imputación aislada de la relación causal, como la concibe la "teoría pura" y que su concepto sea construido como *captación* lógica de un reparto proyectado hecha desde el punto de vista de un tercero (captación lógica neutral de un reparto proyectado). La norma capta un proyecto de reparto, un proyecto "social". En la construcción trialista la norma contiene una pretensión de verdad respecto de la realidad social. Su relación con esta realidad es apreciada según los conceptos de *fideli-*
dad, *exactitud*, *eficacia* y *adecuación*. La fidelidad se refiere al acierto con que la norma capta la auténtica voluntad de sus autores (repartidores); la exactitud se remite al cumplimiento de esa voluntad; la eficacia se refiere al cambio que realmente produce en la realidad social y la adecuación depende de la manera en que los conceptos empleados sirven a la voluntad de los autores.

Dada la importancia de la educación, la comprensión y la realización de los vínculos de las normas con la realidad social y los riesgos de desviaciones ideológicas que oculten esa realidad son particularmente significativos.

Entre las diversas clasificaciones posibles de las normas, muy desarrolladas sobre todo en el campo de la filosofía analítica, uno de los criterios muy importantes es el que las diferencia según se refieran a sectores sociales pasados o futuros. Las normas referidas a sectores sociales pasados son individuales y realizan el valor *inmediatez*; las que se dirigen a sectores sociales futuros son generales y realizan el valor *predecibilidad*.

Dadas las particularidades de los casos que se van planteando en la educación, creemos que es especialmente relevante que en este marco jurídico se reconozca la importancia de la inmediatez. De aquí parte de la gran significación de los docentes, últimos aplicadores de las normas educativas.

Además de las normas completas, las captaciones de los repartos pueden expresarse en *principios* cuyo juego de complementos y conflictos permite mayor adecuación a las circunstancias, mayor flexibilidad. Los principios tienen una tendencia futurista que a veces surge de su proyecto como orientaciones a la optimización, más que a un cumplimiento real. En el Derecho de la Educación el razonamiento por principios tiene especial relevancia.

Con miras a la mejor comprensión de las distintas ramas jurídicas, es relevante construir su respectiva *norma "generalísima"*, en la que se

sistematizan según el antecedente y la consecuencia jurídica, con sus respectivas características positivas y negativas, sus grandes problemas comunes. Entendemos que la norma generalísima del Derecho de la Educación debería tener entre las características negativas de la consecuencia jurídica que no se limite el acceso a la educación y que no se agreda al educando. Ninguna consecuencia jurídica "positiva" de las normas del Derecho de la Educación debería cumplirse si se afectan esas reservas de las características negativas.

12. En la construcción del objeto jurídico según la propuesta trialista, las *fuentes reales* de las normas son los repartos mismos que ellas captan. Las fuentes reales se diferencian principalmente según distintos grados de *participación* en su elaboración; conforme al mayor o menor grado de *flexibilidad* o *rigidez* en su modificación y atendiendo a la mayor o menor *elasticidad* ante los cambios sociales. La ley tiene más alcances sociales participativos y es más rígida que el contrato. Es importante que en el Derecho de la Educación confluyan la participación social de la ley y la intervención de los particulares del contrato (administrativo o privado). La importancia de la educación hace que requiera la participación y la rigidez especializadas y la elasticidad que suelen tener las fuentes constitucionales. Dada la creciente conciencia mundializadora de la educación, es también relevante el juego de participación orientada a lo internacional de los tratados internacionales.

A veces las fuentes formales son plenamente "reales", porque se dictan con la voluntad de ser cumplidas de inmediato; en otros casos son fuentes "espectáculo", pues se dictan para aparentar sin el designio de cumplirlas, y a veces son fuentes de *propaganda*, porque se emiten para promover opinión en cierto sentido. La vinculación de éstas con la tarea educativa es notoria.

Existen además *fuentes de conocimiento*, que constituyen la *doctrina*. Las fuentes de conocimiento poseen un papel diverso según los momentos y lugares. En nuestro tiempo, adquieren especial significación ante la gran transformación que el cambio histórico impone a las fuentes reales. Es relevante el desarrollo de las fuentes de conocimiento del Derecho de la Educación, diferenciadas aunque integradas respecto de las fuentes de conocimiento del Derecho Administrativo, el Derecho Comercial, el Derecho Procesal, etc. Importa desenvolver la ciencia del Derecho de la Educación y, para su "Parte General", es relevante la estructura de la norma generalísima antes referida.

13. Para que el reparto proyectado captado en la norma se convierta en reparto realizado es necesario que la norma "funcione" cumpliéndose, a través de los encargados del *funcionamiento* (por ej. los jueces), en la medida que resulten necesarias, tareas de reconocimiento, interpretación, determinación, elaboración, argumentación, aplicación y síntesis. Todas las tareas del funcionamiento de las normas del ámbito educativo requieren considerar el sentido del Derecho de la Educación.

Según ya señalamos, la educación necesita con especial frecuencia normatividades indeterminadas, a menudo principios, que permitan elasticidad a sus soluciones. La elaboración de las normas del ámbito educativo ha de hacerse atendiendo al sentido particular de la educación, sea en lo formal, en el recurso a la analogía y los principios generales del Derecho, o en la material, teniendo en cuenta los contenidos que se consideren valiosos.

El desarrollo de la argumentación en materia educativa tiene una riqueza específica distinta de lo meramente administrativo, comercial, procesal, etc. La aplicación requiere tareas de encuadramiento (subsunción) de los casos en las normas y efectivización de las consecuencias, pero el encuadramiento de los casos en las normas y la ejecución de las normas educacionales sólo pueden hacerse con acierto atendiendo a las particularidades de la materia.

En los casos en que la "insuficiencia" de la realidad en que han de aplicarse las normas haga necesaria la síntesis ("concurso" de normas), ésta sólo puede resolverse de modo satisfactorio, en la normatividad educativa, atendiendo al sentido particular de esta rama jurídica. Como hemos señalado, la síntesis por la quiebra de una empresa de la educación no puede resolverse de modo satisfactorio sin tener en cuenta las particularidades de la vida educativa.

Si bien varias de las tareas del funcionamiento significan sobre todo una relación bidimensional entre las normas y la realidad social, como por ej. la interpretación y la aplicación, al fin todo el funcionamiento es tridimensional, concretándose en definitiva realizaciones que se consideran valiosas. Esto significa que la referencia a los valores que se asignen a la educación tiende a diferenciar el funcionamiento de este ámbito jurídico, enriqueciendo las tareas comunes administrativas, comerciales, procesales, etc. Al fin importa que el funcionamiento de las normas del Derecho de la Educación se inspire, principalmente, en el respeto al educando.

14. Las normas se valen de *conceptos* que describen la realidad social y la integran, produciendo cambios en esa realidad que se denominan materializaciones. Las materializaciones (juez, profesor, legislador, abogado, médico, universidad, Estado, etc.) hacen que en principio vivamos la realidad con los sentidos que ellos indican. Los conceptos pueden tener más o menos carga institucional, denominándoseles entonces respectivamente *institucionales* o *negociales*.

Los conceptos del Derecho de la Educación ocupan un lugar destacado por su carga ideológica, por su institucionalidad. Los educandos y los educadores no resultan administrados o "consumidores" comunes; las escuelas y las universidades no resultan oficinas administrativas o espacios comerciales indiferenciados.

De cierta manera, el educando es un "extranjero", un ser débil, no en el espacio pero sí en el tiempo, y para su mejor comprensión vale utilizar la teoría de los *contactos de respuestas jurídicas y vitales*, edificada sobre las bases del Derecho Internacional Privado clásico.¹⁸ Es relevante utilizar la lógica que reconoce situaciones de aislamiento y relaciones de coexistencia de respuestas independientes, dominación, integración y desintegración atendiendo a quiénes califican, con qué alcances analíticos o sintéticos se construyen los problemas, si es viable el fraude, si es posible el reenvío y si alguna respuesta puede rechazar a la otra. En tal sentido, es importante saber si el educando se encuentra en alguna de esas situaciones, según las soluciones que se den a dichas cuestiones: si las calificaciones se hacen con sus propios criterios o con otros, si los problemas son construidos de manera más analítica o sintética, si está en condiciones de recibir o hacer fraude, si puede remitir a otras respuestas y si está en condiciones de rechazar las respuestas ajenas.

15. El ordenamiento normativo que, en correspondencia con la construcción de la norma, el trialismo construye como captación lógica neutral del orden de repartos, se constituye mediante relaciones verticales de producción y de contenido, que realizan respectivamente los valores subordinación e ilación, y vinculaciones horizontales, también de producción y de con-

¹⁸ Pueden v. nuestros "Aportes para una teoría de las respuestas jurídicas", Rosario, Consejo de Investigaciones de la UNR, 1976, págs. 59 y ss., trabajo actualmente en prensa en segunda edición en "Investigación ..." cit.; asimismo, "Veintidós años después: la Teoría de las Respuestas Jurídicas y Vitales y la problemática bioética en la postmodernidad", en "Bioética y Bioderecho", N° 3, págs. 83 y ss.

tenido, a las que son inherentes los valores infalibilidad y coherencia. El logro acabado de estos valores en el terreno de las normas de la educación requiere la consideración del sentido específico del Derecho de la Educación.

Según la actitud de consulta a los autores o autosuficiencia ante las lagunas que se espere de los encargados del funcionamiento, los ordenamientos pueden ser *meros órdenes* o *sistemas*. Es necesario que el Derecho de la Educación evolucione hasta ser un subsistema claramente perfilado, diversificado según los ámbitos y niveles de que se trate, pero además con diferencias respecto de los subsistemas administrativos, comerciales, procesales, etc., que se complementarán con los requerimientos propios de esa rama transversal. La fuente formal habitual de los meros órdenes es la recopilación y la de los sistemas es la codificación. Un tema a debatir es si la educación debe generar una codificación.

c) Dimensión dikelógica

16. La propuesta trialista lleva a construir una dimensión axiológica en la que el valor predominante y característico es la justicia. Como hemos señalado, Werner Goldschmidt consideró que ésta es un valor objetivo. Sin entrar en la discusión al respecto, creemos que es posible desarrollar una ciencia acerca de él en base a criterios compartidos. Otros valores que han de integrarse con la justicia son la verdad, la utilidad, el amor, la santidad, etc. y al menos en cierto momento hemos sostenido que todos los valores a nuestro alcance deben contribuir a realizar el valor humanidad, el deber ser cabal de nuestro ser. El Derecho de la Educación resulta signado por requerimientos especiales de justicia, que han de culminar, a nuestro parecer, en la exigencia de protección del educando, signado por su particular debilidad intertemporal. Importa saber, además, en qué medida el Derecho de la Educación ha de hacerse cargo de otros valores como la verdad, la utilidad, el amor, la santidad y la propia humanidad. Todo esto depende, obviamente, de los valores que se asignen a la educación. Ha llegado a afirmarse que el acto educativo es un acto de amor.

17. La justicia puede ser pensada según diversos caminos que constituyen tradicionalmente "*clases de justicia*". Desarrollando ideas que vienen desde Aristóteles, se han desenvuelto las clases de justicia consensual y extraconsensual, con o sin consideración ("acepción") de personas, simétrica o asimétrica, monologal o dialogal y espontánea o conmutativa; "partial" o gu-

bernamental, sectorial o integral, de aislamiento o participación, absoluta o relativa y particular o general. Asimismo es posible diferenciar la "justicia de partida" y la "de llegada" y cabe reconocer la particularidad de la equidad. Parece que la justicia del Derecho de la Educación debe construirse principalmente según criterios de justicia *con consideración de personas* (superando los papeles recortados de administrado, consumidor, etc. e incluso de educando, educador, etc.), *asimétrica* (donde los denominadores comunes son difíciles, por ejemplo porque la moneda no puede expresar fácilmente las potencias e impotencias), *dialogal* (con diversas razones) y *espontánea* (superando la necesidad de la "contraprestación" que caracteriza a la justicia conmutativa). También han de atenderse particularidades de justicia de cierto modo *gubernamental* (proveniente del todo, no exclusivamente "parcial"), *integral* (no sólo sectorial), *de participación* (superando el aislamiento), y no sólo particular (cuyos requerimientos caracterizan al fin al Derecho Privado) sino *general* (cuyas exigencias identifican en definitiva al Derecho Público). Concordamos con Comenio al afirmar la "Pampedia" (o "Paideia") como idea de la escuela para todos, señalando a las autoridades gubernamentales como responsables de su difusión y organización. La educación es particularmente afín a la justicia *de llegada* y a menudo en su desarrollo jurídico es importante la *equidad*.

18. En el Derecho, la justicia es pensada generalmente como una categoría "*pantónoma*" referida a la totalidad de las adjudicaciones pasadas, presentes y futuras. Como esa plenitud nos es inaccesible, porque no somos omniscientes ni omnipotentes, nos vemos en la necesidad de "fraccionarla", poniéndola a nuestro alcance con cortes productores de seguridad. La educación exige un permanente reconstruir la personalidad. Ya Séneca decía que mientras se viva hay que aprender a vivir.¹⁹ Aunque las proyecciones temporales de la educación son muy discutidas, a partir de la modernidad parece que —pese al "amaestramiento" que siempre se incluye en alguna manera en la educación— el centro de gravedad respectivo esté referido al futuro en que vivirán los educandos. En la corriente piagetiana se sostiene que "La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas,

¹⁹ <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004.

que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece".²⁰ La referencia de la educación al porvenir se acentúa cuando se vive la conciencia de la incertidumbre y en una situación de cambio de era, como ocurre en el presente.²¹ Llega a afirmarse que la educación es formar al ser humano para el cambio permanente y aún para la eventual crisis producto de la transición, y esto modifica los equilibrios de los "niveles" educativos, aumentando la importancia de los "posgrados".²²

En el Derecho de la Educación es necesario, con destacada frecuencia, que se desfraccionen las exigencias del futuro produciendo importantes niveles de inseguridad. Como ya indicamos, es relevante que al enseñar se enseñe a dudar de lo que se enseña.²³ Según el modelo moderno, el Derecho de la Educación tiende a ser conflictivo con el *Derecho de la Seguridad*.²⁴ Además, aunque el Derecho de la Educación se relaciona con la preparación de los sujetos de todas las otras ramas del mundo jurídico, también tiene una relación especialmente compleja y a veces tensa con el Derecho Penal. Desde la Antigüedad se dice que el educar a los niños hace innecesario castigar a los hombres.²⁵ Suele afirmarse que quien abre las puertas de una escuela cierra las de una prisión.²⁶

La relación de los valores con su material estimativo se produce a través de valoraciones completas u orientadas por criterios generales. En la educación y el Derecho de la Educación la valoración completa que supera los criterios tiene especial relevancia; en este ámbito, la valoración a través de *evaluaciones* y *acreditaciones* es muy significativa.

19. Si se adopta el principio supremo de justicia que propone el trialismo, de adjudicar a cada individuo la esfera de libertad necesaria para desarrollarse plenamente, es decir, para convertirse en persona, la *justicia* y la *educación* resultan con notorias afinidades. Sin embargo, el pensamiento de la educación la refleja con caracteres ambivalentes. Ha llegado a

²⁰ Jean PIAGET, <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004.

²¹ Es posible v. Bibliotecas virtuales. com, Los siete saberes necesarios a la educación del futuro, Edgar MORIN, trad. Mercedes VALLEJO-GÓMEZ, <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>, 16-12-2004.

²² V. D. Miguel Ángel ESCOTET, El concepto de formación permanente convierte al postgrado en la clave de la educación del futuro, http://www.deusto.es/infgeneral/publicaciones/publiweb/paginas/rev_ud84/revis/entrevis.pdf, 13-12-2004; Miguel Ángel ESCOTET, <http://www.escotet.com/indexo.html>, 11-12-2004; sin embargo puede v. <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004.

²³ José ORTEGA Y GASSET, <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004.

²⁴ Se dice que la educación es la menos cara de las defensas de una nación (Edmund BURKE, <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004).

²⁵ PITÁGORAS, <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004.

²⁶ Víctor HUGO, <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004.

decirse que educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía sino hacer de él alguien que no existía.²⁷ Aplicando el principio supremo de referencia, cabe reconocer la legitimidad de los repartos aislados en sus distintos elementos y la justicia del régimen en su conjunto.

La legitimidad de los repartidores puede provenir del acuerdo de los interesados (autonomía) o de su superioridad moral, científica y técnica (aristocracia). En el caso del Derecho de la Educación, cabe reconocer cauces *autónomos* principales, de acuerdo de los interesados, de consenso real creciente de los protagonistas del proceso (con la creciente participación de los educandos), de consenso eventual de los interesados educandos si pudieran comprender cabalmente los significados de lo que reciben (criptoautonomía) y de consenso democrático en el régimen (infraautonomía). En los últimos siglos, por ejemplo a través de los esfuerzos de Dewey y Montessori, se ha ido desarrollando la noción de educación activa, apoyada en el protagonismo del educando. Es más, es valioso superar, como lo propuso por ej. Freire, la escisión entre educador y educando.

Asimismo, intervienen en la educación ciertos grados de *aristocracia* que pueden esgrimir los educadores y en general las generaciones anteriores que educan. Sin embargo, todos los seres humanos están en alguna medida legitimados como educadores: una vieja frase enseña que no se encuentran personas tan ignorantes que no se pueda aprender algo de ellas.²⁸ Quien se atreve a enseñar no debe dejar de aprender.²⁹ Kerschen-steiner dejó asociado su nombre a la formación del alma del educador; compartimos las tendencias que afirman que enseñar es aprender dos veces y que el educador se educa educando.³⁰

Un tema relevante vinculado a la justicia de los repartidores es el de su *responsabilidad* y en el Derecho de la Educación ella adquiere especial significación. La responsabilidad en sus diferentes tipos (civil, penal, administrativa, pedagógica, etc.) es uno de los despliegues importantes del Derecho de la Educación.

²⁷ John RUSKIN, <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004. Se afirma que la enseñanza no debe parecerse a llenar una botella de agua, sino a ayudar a crecer a una flor a su manera (Noam CHOMSKY, <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004).

²⁸ Galileo GALILEI, <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004.

²⁹ John Cotton DANA, <http://www.escofet.com/indexo.html>, 11-12-2004.

³⁰ Joseph JOUBERT, <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004; <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004; Educación Social, Paulo FREIRE, http://usuarios.lycos.es/marccioni/paulo_freire.htm, 16-12-2004; Instituto Paulo FREIRE, <http://www.paulofreire.org/>, 16-12-2004.

Los beneficiarios pueden invocar méritos por su conducta y merecimientos por su necesidad. A los educandos les cabe un importante título de merecimiento por *necesidad*, que al fin ha de exceder los méritos de la conducta. Atendiendo a la necesidad se lograrán los méritos.

Los objetos del reparto son repartideros cuando merecen ser repartidos. El Derecho de la Educación adjudica múltiples potencias repartideras, que se centran de modo creciente en el conocimiento, pero abarcan siempre el desarrollo pleno de la personalidad. Ha llegado a afirmarse que el educador mediocre habla, el buen educador explica, el educador superior demuestra y el gran educador inspira.³¹ Aunque no adoptamos posición respecto de la relación última sujeto-objeto y creemos que siempre se resuelve en una "construcción", estimamos el significado de la frase que dice que uno de los principales objetivos de la educación han de ser las ventanas mediante las cuales vemos el mundo.³² Es relevante el movimiento integrado, por ejemplo, por Morin, que sostiene la necesidad de considerar al educando un *sujeto complejo*. Un tema a debatir ampliamente, es el de las impotencias que pueden significar las sanciones.

Las formas justas de los repartos son las que brindan audiencia, sea ésta por la vía del proceso en los repartos autoritarios o por la senda de la negociación en los repartos autónomos. En el Derecho de la Educación el proceso, con la pertinente audiencia de los educandos, posee especial significación; también es muy relevante la negociación. Pese a que a veces se formulan opiniones contrarias, creemos que los educandos deben ser escuchados cuando se trata de la selección de sus educadores.

En cuanto a las razones, la justicia exige que los repartos sean fundamentados. En el Derecho de la Educación el fundamento adquiere especial relevancia. A través de la legitimidad en general, el poder inherente a la educación debe convertirse en "autoridad".

20. En cuanto a la justicia del régimen, el principio supremo trialista significa *humanismo*, en que los individuos son tomados como fines y no como medios, según sucede, en cambio, en el totalitarismo. A su vez, es preferible que el humanismo sea abstencionista, y excepcionalmente se legitima el humanismo intervencionista (paternalismo). En el Derecho de la Educación la

³¹ William Arthur WARD, <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004.

³² Arnold GLASOW, <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004.

importancia del *humanismo* es muy destacada y los riesgos del totalitarismo son grandes. Importa de modo especial que se llegue, a través de los mínimos indispensables de intervencionismo, al abstencionismo.

Un régimen humanista ha de respetar al individuo en su unicidad, su igualdad y su participación en la comunidad y esto resulta particularmente relevante cuando se trata del Derecho de la Educación.

Para que se realice el régimen justo hay que proteger al individuo contra todas las amenazas y a través de todos los medios disponibles. Se ha de resguardar al individuo frente a los demás, como individuos y como régimen, respecto de sí mismo y ante todo "lo demás" (enfermedad, miseria, ignorancia, soledad, desocupación, etc.). Importa de modo especial comprender a la educación como un *medio de protección* pero asimismo como una posible *amenaza*. Se dice, a nuestro criterio con acierto, que el buen maestro defiende a los alumnos contra su propia influencia personal.³³ El Derecho de la Educación ha de tenerlo presente.

En la realización del régimen de justicia respecto del Derecho de la Educación es importante la protección que brindan las *autonomías* y las *autarquías*, aunque asimismo vale que éstas no se confundan y se conviertan en aspiraciones de soberanía agresoras de otros despliegues de la vida.

C) Las autonomías del Derecho de la Educación

21. Nos hemos referido principalmente a las autonomías del Derecho de la Educación en lo *material* y lo *científico*, pero creemos que es relevante considerar sus posibilidades de autonomía en lo *legislativo*, lo *judicial*, lo *administrativo*, lo *docente* o *académico* (con cátedras y seminarios propios) y lo *pedagógico* o *educativo* (su valor formativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Estimamos que estas posibilidades son muy valiosas. Deseamos destacar el alto valor formativo, la gran autonomía educativa, que tiene para el jurista el desarrollo del Derecho de la Educación. Educar es una manera muy significativa de adjudicar a cada individuo la esfera de libertad necesaria para desarrollarse plenamente y resolver las cuestiones jurídicas de la educación posee un alto valor pedagógico.

³³ Amos Bronson Alcott, <http://www.pensamientos.org/pensamientoseducacion.htm>, 11-12-2004; <http://es.wikiquote.org/wiki/Educaci%C3%B3n>, 11-12-2004.

D) Horizonte de Historia y Derecho Comparado

22. A través de la Historia del Derecho de la Educación puede comprenderse mejor la Historia del Derecho, y en el curso del Derecho de la Educación Comparado es posible comprender mejor el Derecho Comparado. Importa que los dos despliegues tengan adecuado desarrollo.³⁴

³⁴ Cabe v., en general, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID-15006&URL_DO-DO_TOPIC&URL_SECTION-201.html, 15-12-2004; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <http://www.oei.es>, 15-12-2004; Academia Nacional de Educación, <http://www.acaedu.edu.ar/>, 15-12-2004; Academia. Programas Educativos, <http://www.academia.com.co/index.php>, 15-12-2004; European Journal of Education, <http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211>, 15-12-2004; Revista Electrónica de Investigación Educativa, <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/Lora/contenido-lora.html>, 15-12-2004; JUÁREZ, Universidad Autónoma de Tabasco, Perspectivas Docentes, <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/>, 15-12-2004.