

La articulación DOCENCIA - INVESTIGACION

en el campo del DERECHO

Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP
y en la Facultad de Derecho de la UBA.

Autor: José Orler*

*“ Considerar el derecho como un elemento de conservación
y afianzamiento de situaciones adquiridas,
a la manera de los juristas,
que tienen la superstición de la ley
porque creen que el Derecho es la ley escrita,
me parece absurdo”*

(“El Nuevo Derecho”, Alfredo Palacios, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, 1922-1925; y Decano de la Facultad de Derecho de la UBA, 1930)

*

Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y de la Facultad de Derecho de la UBA.

INDICE

Introducción	
Capítulo I: METODOLOGÍA	pag. 9
1.- Estrategia metodológica general. Aproximaciones ontológicas y epistemológicas.	
2.- Precisiones teórico-conceptuales iniciales	
3.- El problema de investigación	
4.- Objeto de Estudio. Unidades de Análisis. Niveles de Análisis. Información relevada. Contextualización. Etapas.	
5.- El trabajo de campo: Análisis Documental y Entrevistas en Profundidad.	
Capítulo II: ESTADO DE LA CUESTION	pag. 23
1.- Nuestra sistematización	
2.- La articulación docencia-investigación “de distinción”	
3.- La articulación docencia-investigación “de integración”	
4.- La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho.	
5.- Consideraciones en torno a la producción de conocimiento relevada	
Capítulo III: MARCO TEORICO – Primera Parte	pag. 55
1.- Caracterización General.	
2.- Universidad y Campos Disciplinarios	
3.- El Campo del Derecho	
4.- Las Facultades de Derecho de la UNLP y de la UBA	
I) La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP	
II) La Facultad de Derecho de la UBA	
5.- La Universidad de la Reforma: cogobernada y autónoma	
6.- La Universidad de la Contrarreforma	
Capítulo IV: MARCO TEORICO – Segunda Parte	pag. 119
1.- La <i>articulación docencia-investigación</i>	
2.- Las Mayores Dedicaciones	
3.- El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores	
4.- La <i>articulación docencia-investigación</i> en la UNLP y la UBA	
I) La <i>articulación docencia-investigación</i> en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP	
II) La <i>articulación docencia-investigación</i> en la Facultad de Derecho UBA	
Capítulo V: CONTEXTO HISTORICO – Primera Parte	pag. 169
1.- Profesionalismo y Cientificismo en la Educación Superior en América Latina	
2.- La Universidad Profesionalista	
3.- La Producción Científica en la Universidad	
4.- La fundación de la UNLP y la re-fundación de la UBA	
I) La Fundación de la UNLP	
II) La Facultad de Cs. Jur. y Soc. de la UNLP en tiempos fundacionales.	
III) La re-fundación de la UBA	
IV) La Facultad de Derecho de la UBA en tiempos de su re-fundación	
Capítulo VI: CONTEXTO HISTORICO – Segunda Parte	pag. 227
1.- La <i>articulación docencia-investigación</i> en las experiencias de fundación de la UNLP y re-fundación de la UBA	
2.- La <i>articulación docencia-investigación</i> en la experiencia fundacional de la UNLP	
3.- La <i>articulación docencia-investigación</i> en la experiencia de re-fundación de la UBA	
Capítulo VII: LA VOZ DE LOS DOCENTES	pag. 247
1.- Los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y de la Facultad de Derecho UBA.	
2.- Análisis de las Entrevistas.	
I) Acerca de la Docencia	
II) Acerca de la Investigación	
III) Acerca de la <i>articulación docencia-investigación</i>	
IV) Consideraciones en torno a las percepciones/representaciones recogidas	
Capítulo VIII: CONCLUSIONES	pag. 297
1.- Los interrogantes de partida y sus respuestas	
2.- Nuevas configuraciones y nuevas incertidumbres	
BIBLIOGRAFIA	pag. 319

INTRODUCCIÓN

La articulación de las prácticas académicas en el campo del Derecho —la docencia y la investigación— y sus tradiciones institucionales, requieren de discusión crítica, configurando tópicos que deben ser identificados, expuestos y revisados.

Se trata de una construcción teórica del objeto de estudio expresado en forma de relación —*articulación* entre docencia e investigación— cuyo punto de partida y esencial disparador es el constitutivo carácter que le aporta el campo disciplinar del Derecho, con su conformación multiparadigmática, su difusa y reñida delimitación ontológica, sus divergencias teóricas y epistemológicas, sus particulares prácticas académicas y profesionales, y su tradición “profesionalista”.

“...Podemos afirmar que las declamaciones acerca de la necesidad de que los profesores se hallen en condiciones de articular docencia e investigación y que tal articulación constituya el nódulo central del fenómeno educativo forman parte incuestionable del actual discurso imperante en nuestras instituciones de formación universitaria. Sin embargo, demasiados hilos se deshilvanan de lo dicho. Tales consensos operan a esta altura de las circunstancias apenas como módicos puntos de partida. Los interrogantes aún son muchos y uno de ellos ocupa los desvelos de la comunidad académica, y la nuestra de modo particular: ¿cómo debe instrumentarse tal articulación?...” (Orler, 2009, pag. 136).

¿De qué modo asumen los actores y las instituciones académicas la *articulación* entre docencia e investigación?, ¿de qué modo ocurren y concurren esas dos actividades centrales de la universidad actual?, ¿cómo se relacionan —se añaden, se enriquecen, se complementan, se superponen, se oponen, compiten y se tensan—?, ¿cuáles han sido sus conformaciones históricas y qué tradiciones las informan?, ¿qué contornos toma la

articulación de ambas en relación —siempre ardua y compleja— con las políticas educativas?, constituyen interrogantes vertebradores de nuestro objeto de estudio, que complementan su despliegue distintivo en referencia al específico campo disciplinar: ¿de qué modo todo esto se verifica en el particular campo del Derecho?.

Interrogantes que deben explorarse, sin dejar de considerar la esencial asimetría entre los términos de la relación enunciada, establecida entre prácticas docentes tradicionalmente constitutivas, conformadas y desarrolladas en las propias instituciones de educación superior y al amparo de su transcurrir histórico, y unas prácticas de investigación que no encuentran su tradición universitaria sino a partir del siglo XIX —en nuestro país recién entrado el siglo XX, con las particularidades y limitaciones que iremos analizando—, que hacen de estas últimas un conglomerado novedoso y en construcción que se proyecta a las propias instituciones, características que en el campo del Derecho multiplican su significancia, dada la impronta especialmente “profesionalista” del mismo.

El nuevo paradigma de producción de conocimiento, que irrumpe con sus postulados y disputas teóricas en el siglo pasado y hasta la actualidad viene intentando consolidarse en experiencias institucionales concretas, deviene trascendente y avanza en consenso generalizado obligando a replantear la propia idea de universidad, de las prácticas académicas que en su seno tienen lugar y de las relaciones que con la sociedad y el estado la misma articula, proyectando hacia el futuro nuevas peripecias y nuevos desafíos, que al interior de las Facultades de Derecho deben desde ya incorporarse a la agenda más actualizada.

El presente constituye un aporte en ese sentido, en un recorrido que proponemos, con pretensiones comprensivistas, marchando por dos carriles: por un lado revisando críticamente aspectos relativos a las relaciones que dicha *articulación* implica en el nivel institucional

—particularidades disciplinares e institucionales, y especificidades de su desarrollo histórico y de las políticas educativas que intentan promoverla—; y por otro, recogiendo las percepciones de los propios actores en relación a sus prácticas académicas —vivencias, estrategias individuales, representaciones— y rescatando su voz en la construcción del conocimiento.

Ello debiendo tenerse presente que ambas dimensiones, objetiva y subjetiva —institucional e individual—, además de las complejas interacciones que producen entre sí, generan unos disímiles pero mutuamente determinantes ajustes y desajustes con relación a las políticas educativas promovidas desde el Estado Nacional, y también con relación a las emanadas de los distintos niveles del propio sistema de Educación Superior que se expresan —y en el tema que nos ocupa con la mayor trascendencia— en la también particular relación universidad-facultad; y a su vez todo ello superpuesto, entrecruzado y determinándose mutuamente, conformando un panorama ininteligible y de difícil decodificación —Musselin (2001) habla de “configuración universitaria” resuelta en el marco de “tres polos de poder legítimo” a saber: Ministerio de Educación, Universidades-Facultades, y Departamentos-Cátedras-Institutos—.

Efectivamente, la relación de todo el sistema universitario nacional con el Estado Nacional y sus políticas públicas específicas para el sector, diseñadas y gestionadas por el Ministerio de Educación y su Secretaría de Políticas Universitarias, va desarrollándose en coyunturas sucesivas de mayor o menor tirantez y de manera diferenciada para cada una de las instituciones actoras, pero básicamente en los tiempos que corren, en el marco de un profundo avance del Poder Ejecutivo sobre la autonomía universitaria inaugurado con las reformas neoliberales de los años noventa, que no por naturalizado hacia el interior de las comunidades académicas

debe soslayarse.

Definitivamente tales concesiones de autonomía significan a las universidades nacionales ir a la saga en generación de políticas específicas, alinearse con las dinámicas de un Estado Evaluador que impone lógicas de competencia mercantilista por provisión de fondos, y respecto de las cuales las instituciones de Educación Superior oscilan entre posicionamientos críticos firmes y esmerados acatamientos (aunque más lo último que lo primero).

Asimismo y de acuerdo a lo dicho, agregando viscosidades a la caracterización que intentamos, esos ajustes y desajustes también se formulan hacia adentro del sistema universitario de modo particular en la relación —también fluctuante y plena de contradicciones— que las Facultades de Derecho que constituyen nuestras unidades de análisis mantienen con las universidades a las que pertenecen. Se trata de lo que Cox (1993) denomina en categorización bourdeusiana “campo de producción de políticas de educación superior”, entendido como espacio conflictivo, articulado por relaciones de competencia que se expresan en disputas e interés específicos, entre las unidades académicas entre sí y entre ellas con la universidad que integran.

El *Programa de Incentivos a docentes investigadores*, y las *Mayores Dedicaciones*, constituyen dos formatos paradigmáticos de operacionalización de la *articulación* que deviene objeto de estudio de la presente Tesis, a partir de proyectos de desarrollo de pretendidos modelos de universidades productoras de conocimiento —en el primer caso como política de promoción de la investigación novedosa desarrollada desde el Poder Ejecutivo, en el segundo caso como política propia del sistema de Educación Superior, de larga tradición en las universidades nacionales— que se verifican como expresiones condensadas de las tensiones referidas párrafos arriba, y en relación a las cuales las unidades académicas del

campo disciplinar del Derecho dan forma a su propia dinámica, en el contexto de sus culturas académicas e institucionales —que involucran formas organizativas, creencias, tradiciones, y prácticas académicas específicas— traccionando, empujando, y resignificándolas en su instancia de materialización y puesta en funcionamiento.

Y ello porque las particularidades disciplinares e institucionales, las combinaciones diversas de ambas, y la multitud de actores que las conforman —expresadas en la base del sistema en las cátedras, institutos, y departamentos en su caso— se erigen en modelos específicos de interpretación de las políticas diseñadas en los niveles superiores del sistema (Clark, 1983, 1991).

Nuestro abordaje pondera además de modo especial, los devenires históricos con cierta incipiente pretensión genealógica, y los contextos en que las instituciones y las disciplinas han ido conformándose, en esfuerzo por no descuidar tal dimensión de análisis no siempre presente en los estudios sobre Educación Superior.

Finalmente, para nuestra labor contamos con el aporte de dos grandes líneas próximas —aunque no necesariamente equivalentes en importancia para nuestro trabajo— como son, por un lado y de manera más general, los trabajos relativos a la *articulación* entre docencia e investigación en el sistema de Educación Superior que recorreremos en examen crítico; por otro una línea de investigaciones más novedosa e incipiente —de la que no nos sentimos ajenos— que construye su objeto de estudio en torno a la producción de conocimiento científico en el campo del Derecho: qué y cómo se investiga en ese campo constituye el punto explorado. En la confluencia de estos dos itinerarios investigativos intentamos construir nuestro objeto de estudio: la *articulación* entre docencia e investigación en el campo del Derecho.

La estructura de la tesis se arma en ocho capítulos.

El primero de ellos con las explicitaciones metodológicas necesarias —Capítulo I, METODOLOGÍA— en el que exponemos el diseño de la investigación y la ruta de trabajo seguida, presentamos la problematización construida, distinguimos la estrategia de abordaje de las dos dimensiones expresadas: la institucional y la subjetiva, y donde indicamos el recorte del objeto de estudio, la unidad de análisis, y los niveles de análisis involucrados, también destacamos los tipos de información producida, y exponemos el trabajo de campo efectuado.

El segundo, con un desarrollo del estado de la cuestión —Capítulo II, ESTADO DE LA CUESTION— en donde ponemos en juego una sistematización de la literatura relevada con sustento en la lectura crítica de la misma, en relación con categorías teóricas construidas en la presente Tesis —básicamente *articulación* “de integración” y “de distinción”—, y con un apartado específico dedicado a la producción relativa al campo del Derecho.

Los capítulos III y IV —MARCO TEORICO primera y segunda parte— dedicados al desarrollo teórico y explicitaciones conceptuales que dan sustento al presente trabajo, con anclaje en las teorías de los campos disciplinares, y especial desarrollo y caracterización del campo del Derecho, así como también de las instituciones del campo disciplinar que constituyen nuestras unidades de análisis: la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, y la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Asimismo efectuamos un análisis crítico de las políticas de educación superior que desde la década del noventa se han impuesto en las universidades argentinas, y un desarrollo particularizado del esencial carácter con que la Reforma Universitaria de 1918 invistió al modelo universitario latinoamericano: la “autonomía”. Ello entendiendo que la

misma, lejos de constituir un principio abstracto e intrascendente, tiene efectos directos y se ve materializada de modo concreto en la *articulación* que constituye nuestro objeto de estudio.

En la segunda parte desarrollamos las dos estrategias institucionales de política de educación superior ensayadas en Argentina que promueven algún tipo de *articulación* entre docencia e investigación: las Mayores Dedicaciones, y el Programa de Incentivos, y el modo en que las mismas se expresan en las Facultades seleccionadas.

Los capítulos V y VI —CONTEXTO HISTORICO, primera y segunda parte— tienen por objeto efectuar una profunda contextualización histórica que entendemos fundamental al momento del análisis de las dimensiones puestas en juego teóricamente.

Hacemos eje en dos momentos de la mayor relevancia en el desarrollo institucional de las Facultades del campo disciplinar sobre las que ponemos la mirada, por el proyecto de desarrollo de un modelo científico de universidad que representaron y la consiguiente necesidad de resolver la *articulación* docencia-investigación que debieron ensayar, y que constituyen clivaje eficiente para el estudio de la *articulación* tal como la proponemos: la fundación de la Universidad Nacional de La Plata en 1906, y la trascendente etapa que la literatura denomina de “refundación” de la Universidad de Buenos Aires a partir de 1958.

Finalmente, el Capítulo VII —LA VOZ DE LOS DOCENTES— en el que analizamos el discurso de los docentes y funcionarios de ambas casas de estudio entrevistados, en torno a tres ejes centrales: docencia, investigación, y articulación de ambas, poniéndolo en relación con todo el resto de la construcción teórico-metodológica efectuada en el presente trabajo.

Un último Capítulo VIII —CONCLUSIONES—, que funciona a modo de cierre de la Tesis presentada, exponiendo la implicancias y

derivas del trabajo efectuado, y enunciando además las proyecciones y líneas que el mismo deja abiertas a futuras indagaciones.

La BIBLIOGRAFIA detalla las referencias de esa índole utilizadas, de igual modo las FUENTES DOCUMENTALES, y el ANEXO agrupa las Entrevistas en Profundidad realizadas, desgrabadas en formato de texto.-

Capítulo I

METODOLOGÍA

1.- Estrategia general. Aspectos ontológicos y epistemológicos.

La estrategia que asumimos en la presente Tesis intenta construir su objeto de estudio en la confluencia de dos perspectivas que operan hacia dentro del proceso general de construcción de conocimiento como falsamente dicotómicas, y que al decir de Alicia Gutierrez (2003, 1994) Pierre Bourdieu ha sabido sintetizar maravillosamente a largo de toda su producción intelectual, constituyéndose además en hilo conductor de su obra de investigación empírica: el “momento” objetivista, en que el investigador pone el foco en la estructura de las relaciones que son independientes de la conciencia y de la voluntad de los actores, y que condicionan sus prácticas; y el momento “subjetivista”, en que se intenta rescatar el “sentido vivido” de las prácticas (Bourdieu, 1988, 1973), las percepciones y representaciones de los actores, lo que sienten, piensan y opinan.

Sin embargo, tal propuesta metodológica y sus potencialidades para la investigación sociológica resulta excedida —y es nuestra pretensión explícita—, mutando en el autor mencionado a ontología fundamental y proposición epistemológica novedosa, a partir de entender que la dualidad enunciada —*paired concepts* como el propio Bourdieu la define (1988, pag. 129)— es un modo de existencia de lo social.

Efectivamente, estructuras y representaciones constituyen el modo en que lo social se constituye —con sustento las primeras (estructuras) en proposiciones fundacionales de la sociología con Durkheim y Marx, de

carácter impugnatorio de las explicaciones de la vida social por las percepciones de aquellos que en ella participan, porque el mundo, según el alemán, se explica por las ya famosas “causas profundas que escapan a la conciencia”; y las segundas (representaciones), en desarrollos de Husserl, Shutz y los etnometodólogos, quienes afirman que la realidad social tiene un sentido para los seres humanos que viven, actúan y piensan en ella, se trata del *lebenswelt* o mundo de la vida (Schutz, 1995, pag. 127) que sólo sus protagonistas están en condiciones de interpretar, tratándose la tarea del cientista social de interpretar tales interpretaciones a modo de sedimentos sucesivos, es la *epoché* fenomenológica (Husserl, 1986, pag. 79) en que el mundo asume su ser en la conciencia, en que el mundo “es” las percepciones que de él se tienen—.

Se trata del *campus* y del *habitus* que conforman lo social, que Bourdieu (1994) define como dos realidades, o como una relación de doble sentido entre las estructuras objetivas de los *campos* sociales y las estructuras incorporadas de los *habitus* en tanto esquemas de percepción y acción, sistemas de disposiciones a pensar y actuar. Son “...*dos modos de existencia de la historia, o de la sociedad, la historia hecha cosa, institución objetivada, y la historia hecha cuerpo, institución incorporada...*” (pag. 8/9), en que el autor asume su esfuerzo por superar las limitaciones tanto del pensamiento estructuralista y como del subjetivista.

Nuestro trabajo es un intento de dar cuenta de ambos aspectos, en una primera parte abocada a caracterizar el *campus*, las estructuras institucionales y disciplinares que en relación al Derecho y a la *articulación* docencia-investigación estudiada operan, como asimismo una segunda parte en que rescatamos las voces de los actores, los docentes, y sus percepciones en relación a la misma.

Ello, dando cuenta de la tensión referida en que lo social “existe dos veces” (Gutierrez ob.cit.) y que por tanto debe abordarse dialécticamente, a sabiendas de que la misma no habrá de resolverse, sino que tan sólo va gestionándose en su transcurrir histórico.

En definitiva, la gestión cognoscitiva de las tensiones entre Políticas de Educación Superior emanadas del Poder Ejecutivo así como de la institución Universidad y de las Facultades de Derecho, y las características particulares del campo disciplinar, con las percepciones de los docentes de esas Facultades —su apropiación específica de saberes, costumbres, usos, reglas de juego, relaciones, etc.— referidas a la *articulación* docencia-investigación, constituye la estrategia metodológica central del presente trabajo.

2.- Precisiones teórico-conceptuales iniciales

Entendemos necesario adelantar las siguientes precisiones conceptuales, a modo de prematuras consideraciones que deberán ir complementándose con otras densidades expuestas en el desarrollo posterior del correspondiente Marco Teórico en los capítulos siguientes.

En la presente Tesis abordaremos la cuestión relativa al modo en que en las instituciones de Educación Superior del campo del Derecho se resuelve la *articulación* entre docencia e investigación.

El énfasis del objeto de estudio se halla puesto en la relación —*articulación*— que se establece entre esas dos tareas que constituyen a la institución Universidad, como consecuencia de: las políticas educativas desplegadas en distintos niveles, el modo en que el campo disciplinar específico y sus instituciones concretas logran apropiárselas, y la forma en que los agentes académicos las asumen y resignifican en sus prácticas cotidianas.

Así entendida, tal *articulación* resulta cuestión a resolver por todo proyecto de universidad que se proponga superar la impronta profesionalista que impregna la Educación Superior tanto en nuestro país como en toda Latinoamérica, e intente desarrollar un proyecto de universidad científica. En tanto y en cuanto se pretenda desarrollar algún tipo de producción científica en la universidad, este aspecto relativo a la forma en que se articula esa tarea con las tradicionales de enseñanza, deviene central.

Desde el punto de vista conceptual tal caracterización remite a cierto intrínquilis que se resuelve —y esta es una de nuestras adscripciones teóricas fuertes que desarrollamos en el apartado pertinente— en el nivel institucional y que resulta resignificado por los agentes académicos en sus prácticas cotidianas. Tomamos distancia de la mayoría de la producción sobre el tópico, en lo relativo al papel que juega en el modo de resolver la *articulación* entre docencia e investigación en las Universidades, la variable institucional. Esto es, existe una amplia literatura al respecto que entiende que la misma se resuelve en el nivel individual —por parte del agente académico¹—, siendo lo institucional considerado una variable apenas moderadora, con mayor o menor incidencia según las propuestas teóricas, pero complementaria al fin. El presente trabajo se alinea —de acuerdo a lo ya expresado en el título anterior del presente Capítulo— entre las concepciones que entienden lo institucional y lo disciplinar como determinantes al momento de resolverse en las universidades algunas de las contradicciones como la que constituye nuestro objeto de estudio, complejizando el enfoque el entendimiento de que los agentes académicos en sus prácticas cotidianas y vivencias concretas operan en todo caso y necesariamente una resignificación de esos mandatos.

¹ Ver Capítulo II *Estado de la Cuestión*.

Asimismo constituye elaboración propia —apartada de la sistematización efectuada generalizadamente por la producción existente— la categorización relativa a las formas de *articulación*, que nos permite distinguir dos variantes: por un lado la articulación “de integración”, por la que se concibe un tipo de agente académico capacitado para asumir ambas tareas, docencia e investigación, y para integrarlas en procesos de acción y reflexión recíprocamente determinados; y por otro lado, la articulación “de distinción”, que distribuye las tareas de investigación y docencia en distintos agentes académicos a partir de asumir la heterogeneidad y requerimientos sustancialmente diferenciados de ambas actividades. De este modo tenemos dos variantes de la *articulación* que estudiamos —*integracionista* y *distincionista*—, reconociéndose además subcategorías según los énfasis y direcciones de la relación —volveremos sobre todo esto extensamente en el Marco teórico—.

Hablamos entonces de “docente-investigador” en el caso de la *articulación* “integracionista” —el modelo impulsado por el Programa de Incentivos a docentes-investigadores de la Universidades Nacionales, por ejemplo—, y de “docentes” y de “investigadores” —también denominados, en alguna experiencia histórica, “docentes puros” e “investigadores puros”— en el caso de la *articulación* “distincionista”.

De este modo, ensayamos una sistematización que permite a nuestro entender visualizar más claramente la compleja tensión que inviste la cuestión relativa a articular las dos tareas/funciones centrales de la universidad actual, apartándonos de la mayoría de la literatura existente que utiliza la denominación *articulación* de manera exclusiva para referirse al tipo que nosotros denominamos “de integración”.

Finalmente, la centralidad de lo institucional y lo disciplinar que aportan especificidades al tema, nos llevan a situar el presente estudio en el

campo del Derecho, en las dos Facultades seleccionadas: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, y Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y en los docentes que las integran, con fundamentos que expondremos oportunamente.

3.- El Problema de investigación

¿De qué modo asumen los actores y las instituciones académicas la *articulación* entre docencia e investigación?, ¿de qué modo ocurren y concurren esas dos actividades centrales de la universidad actual?, ¿cómo se relacionan —se añaden, se enriquecen, se complementan, se superponen, se oponen, compiten y se tensan—?, ¿cómo son asumidas por los actores académicos y por las propias instituciones?, ¿cuáles han sido sus conformaciones históricas y qué tradiciones las informan?, ¿qué contornos toma la articulación de ambas en relación —siempre ardua y compleja— con las políticas educativas?, constituyen interrogantes vertebradores de nuestro objeto de estudio, que complementan su despliegue distintivo en referencia al específico campo disciplinar: ¿de qué modo todo esto se verifica en el particular campo del Derecho?

En consecuencia: ¿cómo se *articula* el binomio docencia-investigación en las facultades de Derecho?, ¿qué moderadores o elementos contextuales y características propias del campo específico podemos distinguir incidiendo en dicha *articulación*?, ¿cuáles son sus características, alcances, debilidades y fortalezas?

En relación a las instituciones:

¿Qué estrategias se despliegan al respecto desde el ámbito institucional?, ¿cómo asumen las Facultades de Derecho y sus funcionarios la *articulación* y los discursos articuladores que bajan desde la Universidad

y desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en forma de políticas educativas?, ¿cuál es la impronta dada por el área disciplinar?, ¿qué relación con las tradiciones cognitivas, de investigación y de enseñanza de la disciplina ponen en juego?, ¿qué relación traban con el perfil *profesionalista* que las facultades de derecho asumen desde antaño?.

En relación a los actores:

¿Cómo asumen los agentes académicos del Derecho —docentes, docentes-investigadores, y responsables de gestión— esa *articulación*?, ¿qué percepciones/representaciones produce tal *articulación* en los agentes académicos?, ¿cuáles son sus prácticas al respecto?, ¿cómo acuñan sus carreras académicas integrando ambas actividades?, ¿cómo distribuyen tiempos y esfuerzos entre ambas tareas?, ¿qué estrategias despliegan?, ¿qué modelos de enseñanza y aprendizaje ponen en juego?, ¿de qué modo se introducen procesos y resultados de investigación en la práctica áulica y en la currícula, y de qué modo el aula y/o la currícula son generadores de nuevos problemas de investigación?; ¿qué modos de competencia y disputas hacia dentro del campo supone/produce el modo en que ambas tareas se relacionan?.

4.- Objeto de estudio. Unidades de análisis. Niveles de análisis. Información relevada. Contextualización. Etapas.

Nuestro objeto de estudio es la *articulación* entre docencia e investigación en el campo del Derecho.

Nuestra estrategia se desenvuelve en la caracterización de dos instituciones públicas de larga tradición, de las más importantes en Argentina y Latinoamérica —la Universidad Nacional de La Plata y la

Universidad de Buenos Aires— particularmente en las unidades académicas del específico campo disciplinar que nos interesa relevar, que son las de mayor envergadura del país —mayor cantidad de alumnos, mayor cantidad de docentes, mayor cantidad de investigadores, y mayor cantidad de proyectos de investigación²—, y cuya significación, incidencia y tradición dentro de la conformación del campo disciplinar resulta de la mayor relevancia³: la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, y la Facultad de Derecho de la UBA, que constituyen nuestras unidades de análisis.

Trabajamos para ello en dos niveles de análisis que fueron produciéndose de modo espiralado y mutuamente alimentados, y a partir de dos tipos de información relevada, que son: por un lado la caracterización de las instituciones referidas y del campo disciplinar en estudio, a partir de información institucional y publicaciones oficiales, además de construcción propia de información a partir de datos institucionales y datos de publicaciones oficiales —fuentes secundarias, proveedoras sustancialmente de “datos duros” cuantificados— tales como informes estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, como asimismo de las dos Facultades involucradas, Guías Anuales de las dos facultades involucradas, Informes de Autoevaluación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, Manual de Procedimientos del Programa de Incentivos, Programas de Acreditación de Proyectos de Investigación, informes y dictámenes de CONEAU, y páginas web de las dos unidades académicas; y por otro lado, las percepciones de los agentes académicos de esas dos instituciones: docentes, docentes-

² Según datos obtenidos del Anuario 2011 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Volveremos sobre ello.

³ Ver Capítulos III y IV *Marco Teórico*, primera y segunda parte; y Capítulos V y VI, *Contexto Histórico*, primera y segunda parte.

investigadores, y funcionarios, de quienes intentamos rescatar su propia voz, opiniones y vivencias, utilizando la técnica de Entrevista en Profundidad —fuente primaria, de tipo cualitativa—.

Además, añadimos a ello de modo especialmente destacado, el aporte historiográfico en forma de “contextualización”, que encuentra sus puntos de sustento y esencial fundamento en momentos claves de la historia de las Facultades que tomamos de referencia, en que la *articulación* estudiada debió afrontarse de algún modo inaugural y formó parte de la discusión y reflexiones de agenda en aquellos momentos trascendentales, en razón de sendos proyectos institucionales que —con matices y diferencias sustanciales entre sí— emergían haciendo de la producción de conocimiento un eje central constitutivo de las mismas: la fundación de la Universidad Nacional de La Plata a principios del siglo pasado —1906—, y la re-fundación de la Universidad de Buenos Aires a mediados del siglo pasado —1958—.

Desarrollamos un trabajo de diseño flexible, en que los procesos de elaboración y redacción fueron recorridos de ida y vuelta en constantes revisiones espiraladas y en varias etapas:

- 1) Selección del tema, recorte del objeto de estudio y revisión de fuentes primarias —2010/2011— durante el cursado de la Especialización en Educación Superior (Universidad Nacional de Lanús).
- 2) Construcción del Estado de la Cuestión —2011—.
- 3) Construcción del Problema de Investigación y selección de las unidades de análisis —2011—.
- 4) Elaboración del Marco Teórico y del Protocolo de Entrevistas —2011/2013—.

- 5) Recopilación de información institucional y análisis de “datos duros”. Análisis Documental. Construcción de la caracterización institucional —2012/2013—.
- 6) Elaboración del diseño de la investigación. Presentación del mismo y aprobación por Resolución del HCD 77/2013.
- 7) Realización de Entrevistas en Profundidad y análisis de las mismas —2013/2014—.
- 8) Replanteo del Marco Teórico y del Problema de Investigación, ampliación del Estado de la Cuestión, y construcción del Contexto Histórico —2013/2014—.
- 9) Redacción del Informe Final —2014/2015—.

5.- Trabajo de campo: Análisis Documental y Entrevistas en Profundidad.

Al Trabajo de Campo ingresamos ya avanzada la construcción del Marco Teórico y como necesidad disparada por el mismo y por la Problematicación previamente efectuada.

Nos decidimos por dos técnicas para el abordaje empírico entendiendo que permiten una aproximación más profunda al objeto de estudio, dadas nuestras pretensiones comprensivistas y nuestras adscripciones en torno a lo ontológico ya explicitadas: Análisis Documental y Entrevista en Profundidad, no Estructurada.

La primera de las técnicas mencionadas nos permitió efectuar una caracterización de nuestras unidades de análisis y del campo disciplinar, tanto en sus conformaciones actuales cuanto en la construcción del necesario contexto histórico. De acuerdo a lo ya mencionado, formaron parte del corpus documental con el que trabajamos: información institucional y publicaciones oficiales, además de construcción propia de

información a partir de datos institucionales y datos de publicaciones oficiales —fuentes secundarias, proveedoras sustancialmente de “datos duros” cuantificados— tales como informes estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, como asimismo de las dos Facultades involucradas, también las normas estatutarias de las dos universidades, Guías Anuales de las dos facultades involucradas, Informes de Autoevaluación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, Manual de Procedimientos del Programa de Incentivos, Programas de Acreditación de Proyectos de Investigación, informes y dictámenes de CONEAU, reglamentos de Mayores Dedicaciones, y páginas web de las dos unidades académicas

La segunda técnica referida, esencialmente cualitativa, permite recuperar las voces de los propios actores en el proceso de construcción de conocimiento, para lo cual efectuamos una selección con criterio intencional, sin pretensiones de representatividad estadística pero de la mayor significancia a partir de la concepción teórica que nos informa, y que convierte a los agentes académicos de las instituciones de Educación Superior que constituyen nuestras unidades de análisis en Informantes Claves para nuestra investigación.

Se trata del uso de esta técnica conversacional (Valles, 1997; Alonso, 1998) desde perspectivas constructivistas del proceso cognoscitivo, que intenta recuperar un discurso compuesto y multidimensional de modo más eficiente en su formato abierto —aunque focalizado en relación a nuestro objeto de estudio—, para analizarlo intentando superar la sola idea de “recogida de datos” —en sentido positivista— y ponerlo en conexión y relación con las prácticas y contextos sociales que le dan sustento, en esfuerzo hermenéutico que tiene la pretensión de que esa mezcla de

“sospecha y escucha” (Ricoeur, 1983, 1987) que emerge del constructo comunicacional que constituye la entrevista, transite la encrucijada de la oscuridad y pluralidad de sentidos como aproximación plena de limitaciones, pero en la que los decires, y los decires sobre los haceres, devienen insustituibles.

Entrevistamos —durante el segundo semestre del año 2013 y durante el año 2014— a docentes adjuntos y titulares, docentes-investigadores categorizados y no categorizados en el Programa de Incentivos, docentes-investigadores con Dedicación Simple y Dedicación Exclusiva; docentes-investigadores del CONICET, y también a responsables de gestión del área de Investigación, de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y Derecho UBA.

Realizamos 9 entrevistas y asimismo utilizamos 2 entrevistas efectuadas a docentes de la Facultad de Derecho UBA, obtenidas en el marco del Proyecto de Investigación de mi Dirección, DECYT 1228, de la Facultad de Derecho UBA, titulado “*Metodología de la investigación en el campo del Derecho. Caracterización de la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de la UBA en el marco del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*”.

Se trata de: 5 docentes de la Facultad de Derecho UBA, 2 de ellos son además autoridades del área de Investigación; y 6 docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, una de ellas ex autoridad del área de Investigación de la Facultad, de aproximadamente una hora promedio de duración cada una; constituyendo ello un total de 15 hs. aproximadas de grabación.

Las entrevistas fueron planificadas y realizadas a partir del siguiente Protocolo de Entrevista previsto para obtener información sobre los ejes de nuestro interés:

1) Datos de perfil académico: cargo docente, antigüedad, categorización en el PI, Mayor Dedicación, ejercicio profesional fuera de la Facultad (profesión libre, magistratura, etc.).

2) Trayectoria personal y percepciones sobre la *Docencia* en la Facultad

3) Trayectoria personal y percepciones sobre la *Investigación* en la Facultad.

4) Percepciones sobre la *articulación* docencia-investigación, sobre el Programa de Incentivos, y sobre las Mayores Dedicaciones.-

Capítulo II

ESTADO DE LA CUESTION

Existe una amplia literatura internacional que problematiza la relación entre docencia e investigación y el modo de *articulación* de la misma, multiplicando enfoques y abordajes, desde los años '80.

En Argentina es a partir de la década del noventa que el mencionado tema viene preocupando a los investigadores educativos, si bien el tópico referido formó parte central de los debates y reflexiones que constituyeron la denominada “cuestión universitaria” en distintos momentos históricos del desarrollo de la Educación Superior, de modo paralelo y acompañando el propio desarrollo del país.

Efectivamente, la cuestión referida a cómo asumir esa nueva práctica académica que iba emergiendo y pretendía trascender la mera transmisión de conocimientos para avanzar en su producción, asumió su mayor entidad en sendos proyectos universitarios que ensayaron hacer de la investigación su signo distintivo: la fundación de la UNLP a principios de 1900 y la re-fundación de la UBA en 1958. Ambas experiencias constituyen antecedentes tan valiosos como inevitables de la *articulación* entre docencia e investigación que constituye nuestro objeto de estudio⁴.

Sin embargo, los intentos por desentrañar y caracterizar la naturaleza de esta relación se hallan lejos de admitir algún tipo de conclusión más o menos generalizada, y ni siquiera los presupuestos y postulados de partida resultan consensuados.

El interrogante acerca de cómo operativizar la *articulación* que mencionamos adquiere centralidad, a partir de entender que resulta un aspecto determinante a resolver como sustento de todo proyecto de

⁴ Profundizaremos este tópico en el capítulo V. *Contexto histórico. Segunda Parte.*

desarrollo de ciencia académica, sin soslayar que previo a entrar en sus pormenores y disquisiciones se ponen en cuestión sus propias condiciones de posibilidad —aspecto enfatizado especialmente, aunque no exclusivamente, por trabajos contextuados en universidades latinoamericanas—.

De este modo, la cuestión gira en torno al modo en que se realiza tal *articulación*: si la producción de conocimiento acoplada a las tareas docentes puede aportar beneficiosamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, o viceversa, si la labor áulica y docente en general puede enriquecer la labor de investigación —fundamentos de carácter unidireccional—; y/o si ambas tareas —las de investigador y docente— pueden vincularse en una dinámica conjunta de enriquecimiento mutuo —fundamentos de carácter bidireccional—. Esto es, una *articulación* que denominamos “de integración”⁵ —entendiendo por tal la asunción de ambas tareas por parte de un mismo agente académico— cuya referencia concreta podríamos encontrar en las universidades de Alemania e Italia, por ejemplo, que al estilo de la tradición de la Universidad Humboldtiana imponen una visión de unidad de la enseñanza e investigación.

Por otra parte encontramos otro gran grupo de trabajos que sostienen los que denominamos modelos “de distinción”, aseverando la necesidad de separar las prácticas académicas de docencia e investigación en agentes diferentes, dadas las diferencias sustanciales que ambas tareas presentan.

Como afirma Fernandez Rincón (1993), bien pensado el tema, no parece sencillo integrar el acto de realización de certezas, la docencia, con el de suspensión de las mismas, la investigación.

Se trata de la tradición de las universidades francesas —en nuestro país, en ciertas coyunturas institucionales y particularidades disciplinares o

⁵ Como ya expresamos, la categorización es nuestra.

de cátedras o para ciertos agentes académicos en los primeros años de mil novecientos de la Universidad Nacional de La Plata, o el proyecto de la Universidad Nacional del Litoral de los años treinta⁶, por ejemplo— que concentran y diferencian las actividades de investigación en grupos de agentes y estructuras organizativas separadas, en las que el personal que investiga no tiene responsabilidades de enseñanza o las tiene muy atemperadas o tan sólo complementariamente.

Es necesario distinguir incluso, en este grupo, modelos de “Diferenciación Institucional” —Estados Unidos y el Reino Unido por ejemplo— en los que las instituciones de Educación Superior están estratificadas de acuerdo a la intensidad de la investigación que realizan, a partir de un mandato de enseñanza común; o los modelos en que la separación más que una característica del sistema de educación superior nacional, se corresponde con el perfil elegido por cada institución que gestiona las funciones de docencia e investigación en unidades distintas: la enseñanza en las Escuelas y la investigación en los Institutos, ámbitos en los que se desempeñan diferentes agentes académicos —de Wert (2004) cita como ejemplo de ello la Universidad de Twente—.

De este modo, los expuestos constituyen dos ejes de la mayor relevancia a analizar, conformados por los diversos posicionamientos teóricos existentes frente a la *articulación* referida y frente al modo en que debería implementarse: un gran grupo de textos que se inclinan favorablemente por la integración de docencia e investigación, adjudicando ambas tareas a los mismos agentes académicos e impulsando la figura del docente-investigador, que hemos denominado *integracionistas*; y otro no menor que, vía diferenciación funcional y/o imposibilidad instrumental, se muestran contrarios a la misma, y hemos denominado *distintivistas*.

⁶ Profundizaremos esa experiencia de la UNLP en Capítulos V y VI *Contexto Histórico*, primera y segunda parte. En cuanto a la UNL, nos referimos especialmente al período de intervención de la Facultad de Química por Gabriel del Mazo y su proyecto de “Universidad de tipo nuevo”.

Existen numerosos estudios que entienden que la articulación “de integración” es necesaria y enriquecedora, especialmente enfoques constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje que parten de conceptualizar novedosamente al mismo, entendiéndolo básicamente como una tarea de indagación. Otros adscriben a dicha utilidad diferenciando niveles, aceptándola en las instancias de posgrados aunque admitiendo su dificultad de implementación en el grado.

En cuanto a las impugnaciones efectuadas a este tipo de *articulación* que optan por separar las tareas de docencia e investigación en distintos agentes académicos, advertimos que la cuestión referida a la diferencia conceptual entre ambas tareas —que requieren habilidades y sobre todo tiempos y ámbitos distintos— y la referida a la imposibilidad material —financiamiento siempre escaso, bajos salarios, dificultades organizativas, falta de recursos humanos y materiales en general— se presentan en recíproca incidencia, atento que en algunos trabajos es el previo posicionamiento teórico referido a la necesidad de distinción instrumental de las tareas de investigación y docencia, el que impugna cualquier intento de vinculación; mientras que en otros casos es el modo de articularlas —pleno de limitaciones y carencias en contextos institucionales de restricciones presupuestarias— el que aparece determinando la imposibilidad del establecimiento de tal enlace.

A las dificultades propias de todo campo en desarrollo que aún no ha construido algunos consensos básicos para encauzar su abordaje, debe agregarse además, en el tema que nos ocupa, una ausencia que evaluamos como no menor y que sin dudas contribuye a esa dispersión: a pesar de que la *articulación* entre docencia e investigación constituye un aspecto más trabajado en los últimos tiempos, no abundan los estudios que contemplan tal problemática desde, y con énfasis, en la particular impronta que los campos disciplinares imponen.

Se trata del aspecto —para nosotros central y constitutivo, como desarrollaremos oportunamente⁷— relativo al campo *disciplinar*. La producción que hemos podido repasar en relación al debate propuesto nos permite señalar la ausencia de este nivel de análisis.

Podemos referir los trabajos de Rovelli (2004), que apunta las dificultades que presentan particularmente las Ciencias Sociales —cuyos contextos de producción y aplicación de conocimientos científicos se hallan muy distantes— para lograr la *articulación docencia-investigación*, con relación a otras disciplinas cuyas investigaciones y conocimientos producidos poseen mayor utilidad y aplicación (Ciencias Exactas, Ingenierías, etc.); y Alemany (1999) que en un ya clásico trabajo sobre la investigación en las universidades españolas, explica cómo en algunos ámbitos universitarios, en algunas disciplinas —especialmente las ciencias sociales y humanas—, las tareas profesionales, de asesoría, de transferencia, exposiciones, traducciones, etc. resultan más lucrativas y socialmente reconocidas, dificultando las estrategias articuladoras.

La carencia apuntada se hace paradigmática en el caso del campo del Derecho, en el que existen pocos trabajos sobre la cuestión —que referiremos especialmente⁸—.

Se omite considerar en qué medida la disciplina incide en la *articulación docencia-investigación*, en su condición de posibilidad, en sus formas y características. Parece suponerse el ámbito de la educación superior como provisto de una uniformidad que, desde actuales y ya generalizados desarrollos teóricos no sólo no es tal, sino que por el contrario presenta tanta cantidad de variantes que requiere de una atención particular y un dimensionamiento adecuado de esas multiplicidades.

⁷ Ver Capítulos III y IV *Marco Teórico*, primera y segunda parte.

⁸ Capítulo II *Estado de la Cuestión*, pto. 4 *La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho*.

En orden a lo expuesto, concebimos como esencial las especificidades disciplinares de que se inviste el sistema académico de educación superior; dado que, como afirma Clark (1983) y en análogo sentido Gibbons (1997), Heckhausen (1975), Becher T. (1993), y otros, la manipulación del conocimiento —entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación— es cada vez más especializada, más estrecha y más dependiente de su propia secuencia interna.

El vasto y diversificado alcance del conocimiento incorporado a la instancia avanzada del sistema educativo, produce un número casi ilimitado de especialidades que constituye el rasgo singular de las instituciones universitarias, y una característica generadora de formas, contenidos, tradiciones cognitivas, relaciones y disputas institucionales, etc., que devienen singulares, autónomas y relativamente desintegradas.

Toda investigación que tome a la universidad como objeto de estudio, debe —desde esta adscripción teórica que profundizaremos en próximos capítulos⁹— tener presente fundamentalmente la especificidad disciplinar en la que se inscribe, junto a las particularidades institucionales, y que le da perfil y características propias a la problematización intentada.

Tal es nuestra pretensión, y del modo enunciado exploramos nuestros interrogantes en relación al binomio docencia-investigación, con el propósito de ver qué rasgos distintivos asume en el campo disciplinar particular que constituye el Derecho —los trabajos de Cardinaux, 2008; Lista, 2008; Gonzalez, 2008; Salanueva, 2011; Contreras López, 2013; entre otros, pertenecientes al campo de la investigación socio-jurídica, particularmente al acervo de investigaciones sobre enseñanza del Derecho, constituyen nuestros puntos anclaje—.

⁹ Ver Capítulo III *Marco Teórico, primera parte*; y Capítulo IV *Marco Teórico, segunda parte*.

Una cuestión más, con el objeto de aportar meridiana claridad conceptual a nuestra investigación y adecuada sistematización a este Estado de la Cuestión, previo a sumergirnos en el análisis y valoración de la producción académica que nos ocupa: a partir del posicionamiento teórico que asumimos es necesario explicitar nuestra decisión de apartarnos de las investigaciones que conforman esta línea temática, al considerar e integrar en el presente análisis una línea de aportes que se han desarrollado próximos al mencionado modelo articulador “de integración”, y que no suelen ser tenidos en cuenta.

Es lo que Morales Vallejo (2001) no duda en llamar “movimiento” de integración entre investigación y práctica docente, que encuentra su inicial disparador en el reconocido informe “*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*” de Ernest L. Boyer, publicado en 1990 en la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, en línea con Clark (1997), Weaver (1986), Buzza (1990), Rowland (1996), Barrón Ruiz (1997), el propio Sthenhouse (1998), Porlan Ariza (2003), Soria Nicastro (2003); entre otros.

El mismo constituye una revisión del concepto de labor académica tal como tradicionalmente se la concibe, extendiendo los límites de las tareas de investigación pertinentes al profesorado universitario más allá de las temáticas de la propia disciplina, para adentrarse en la denominada investigación “*educativa*”, incluyendo explícitamente las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje —cualquiera sea la disciplina o asignatura en la que se realice— que constituyen insumo para el mejoramiento de la labor docente.

De este modo, este tipo de investigaciones, ancestralmente carentes de reconocimiento institucional y desconsideradas como aporte al status académico, comienzan a constituirse en prioridades del profesorado y a conformar lo que Boyer denomina “scholarship” —en su traducción como

“*profesionalidad académica*”—. En tal sentido la entendemos, reconociéndola como otra variante de integración del binomio docencia-investigación.

Finalmente, realizamos nuestra sistematización de la literatura existente refiriendo, además de los debates sustanciales arriba enunciados, los aspectos metodológicos y las técnicas seleccionadas para la recolección y análisis de la información —por lo menos en los casos en que la misma es explicitada— con el fin de intentar una aproximación a los modos de construcción del conocimiento en esta línea de investigaciones.

En relación a ello diferenciamos también dos grandes grupos según la estrategia metodológica utilizada: por un lado investigaciones (esencialmente de instituciones e investigadores anglosajones) en las que se operacionalizan (con distinto grado de éxito y rigurosidad) las variables *producción de conocimiento* y *docencia* a fines de mensurarlas, realizando análisis cuantitativos duros, estableciendo índices de correlación entre ambas, haciendo Factor Análisis, Regresión Simple, y otros. Intentan establecer la dirección y la intensidad de las relaciones bivariadas entre ambas funciones. Por otro lado, una serie de enfoques cualitativos, más interpretativos y contextualizados, de tipo etnográfico, de teoría enraizada, estudio de casos, y otros, que enfatizan en las prácticas y percepciones de los actores, y en las políticas institucionales.

Jane Robertson (1999) dirá que los primeros se realizan desde fuera del nudo de la relación, mientras que los segundos están diseñados para adentrarse en ella e investigar las percepciones del propio personal académico.

1.- Nuestra sistematización

De acuerdo a lo expresado, y desde el punto de vista del agente académico que lleva adelante las tareas de docencia y de investigación —un mismo agente realiza ambas tareas, o esas tareas son llevadas adelante por agentes académicos distintos y específicos— agrupamos las producciones según sustenten propuestas “integracionistas” o “distintivistas”, con especial análisis de las metodologías utilizadas.

Efectivamente, nuestra lectura de la literatura existente pondera de modo especial los enfoques metodológicos efectuados en la construcción de conocimiento sobre el tema. En consecuencia, proponemos un recorrido que atraviesa la sistematización referida y se bifurca distinguiendo dos grandes grupos de trabajos, inscriptos en las tradiciones “cuantitativa” y “cualitativa” de la investigación en ciencias sociales, sin dejar de hacer referencia a un grupo de trabajos efectúan “triangulación” de métodos.

Finalmente, examinamos un tercer grupo de trabajos que remiten expresamente la cuestión que estamos problematizando al campo del Derecho, y que ponen énfasis en sus especificidades a partir de la idea de la diversificación y constitución disciplinar particularizada.

2.- Articulación docencia-investigación “de distinción”

Se trata de producciones precursoras de los estudios sobre *articulación docencia-investigación*, decididas a poner en cuestión las propuestas *integracionistas* que se imponen generalizadamente —muchas veces de modo irreflexivo— de la mano de las proclamas imperantes a finales de la década de los años ochenta¹⁰ —y vigentes hasta nuestros

¹⁰ Impulsados desde Europa y su “Proceso de Bologna”, que tuvo puntapié inicial en la “Carta Magna de las Universidades” firmada por rectores de universidades europeas el 18/9/1988.

días— relativos a la necesidad de impulsar modelos de universidad de investigación, ahora poniendo énfasis en la dimensión tecnológica del conocimiento, en el marco de la irrupción de las mentadas “sociedades del conocimiento” que en los epílogos del siglo pasado se preanunciaban, en maridaje con discursos de “globalización” y “competitividad” también imperantes.

Expresa Garritz Ruiz (1997) *“Hemos oído hasta el cansancio y con diferentes verbos la urgente necesidad de integrar, relacionar, articular, vincular, la docencia con la investigación. Un referéndum acerca de esta necesidad captaría sin duda el 100% de los votos a favor (...) sin embargo creo que cualquiera de esas votaciones de carro completo se tambalearía si paralelamente se preguntara acerca de los mecanismos para hacerlas efectivas...”* (pag. 1).

Este autor habla de la inconveniencia de forzar la articulación en el nivel del grado, aunque admite alguna posibilidad en el posgrado en el que la relación del docente y el estudiante es de pares. Realiza una larga lista de inconvenientes y diferencias —en igual sentido Felder (1994)— entre las dos tareas, adscribiendo decididamente a una articulación “de distinción”, afirmando *“...la solución está en dejar vivir a los más investigadores y a los más docentes...”* (pag. 8), poniendo el acento en un aspecto que entendemos debe asumir centralidad en el abordaje de nuestro objeto de estudio: la cuestión relativa a los proyectos institucionales y las políticas educativas¹¹.

Efectivamente, junto con De Ibarrola (1994) y otros autores, se inscribe en la línea de textos que entienden que la *articulación* entre docencia e investigación constituye una cuestión que no debe resolverse en el nivel individual, y que no debe imponerse a todos los agentes académicos —”...obligar a todos los profesores a volverse investigadores

¹¹ Volveremos sobre ello en el Capítulo IV *Marco Teórico*, segunda parte.

daña la calidad de la enseñanza...” dice Felder (ob.cit., pag. 84)—, sino asumirse como responsabilidad institucional distinguiéndose dos trayectorias académicas diferenciadas.

Espinosa Proa (1988) por su parte —en un artículo tan bien escrito como provocador— expone esas “nupcias sospechosas” que excediendo en mucho el recurso literario de titulación, constituyen la *articulación docencia-investigación* que estamos abordando, y que define como un mero “deseo piadoso”, atento que el mayor punto de contacto que esos dos “planetas extraños” portan es que “...*investigación y enseñanza sucumben por igual al influjo de las tentaciones burocratizantes...*” (pag. 63).

Por otra parte, un grupo de trabajos de tono menos ensayístico, animados por la pretensión de derribar lo que denominan “mito persistente” (Hattie y Marsh, 1996) en referencia a la figura del “docente-investigador” —agente capaz nada más ni nada menos que de desarrollar unas prácticas tales que permitan integrar los procesos de producción de conocimiento y los de enseñanza y aprendizaje, y desempeñar ambas de modo eficiente y con calidad— impulsan investigaciones para estudiar la relación en sus propios términos, a partir de preguntarse si existe una vinculación entre eficacia docente y producción en investigación, y cuánto efectivamente ambas tareas pueden enriquecerse mutuamente desempeñadas de ese modo.

Son este tipo de investigaciones, con intenciones de mensurar eficacia de la docencia y producción en investigación, e intentando establecer alguna relación estadística entre ambas tareas, los que predominaron hasta la década del '90.

Los primeros establecieron correlaciones simples entre una y otra, apuntando a verificar resultados de ambas actividades: los productos de la investigación (publicaciones, citas, patentes, etc.) y la eficacia de la docencia (medida por resultados de evaluaciones a los docentes con

encuestas a estudiantes, pares e incluso padres de alumnos). Luego, poco a poco fueron complejizándose los estudios, se incorporaron nuevas variables intervinientes, y se construyeron modelos de análisis multivariado, de regresión múltiple, y otros.

Una de las primeras e inevitables investigaciones de particular dimensión y relieve, fue producida por John Hattie, académico de la Universidad de Carolina del Norte, y Herbert W. Marsh, de la Universidad de Sydney Oeste, y publicado en la *Review of Educational Research* de la American Educational Research Association, en el volumen correspondiente a aquel frío invierno del '96 en Washington DC.

Presenta la característica de integrar y analizar información relativa a 58 trabajos empíricos distintos realizados en universidades de Estados Unidos, sobre la relación docencia-investigación, en formato de “meta-análisis”, estableciendo el sentido e intensidad de las relaciones bivariadas entre estas dos funciones, y concluyendo de manera contundente que la correlación estadística entre las variables operacionalizadas es nula o se hallan débilmente correlacionadas. Establecen casi 500 —498— correlaciones entre ellas, medidas de casi una docena de maneras distintas, arrojando todas o casi todas, un resultado próximo a cero (la media de todas las correlaciones obtenidas se ubica en 0,6).

El estudio —que lleva agregado el canónico y apreciado apartado metodológico, en el que constan las tablas y las fórmulas estadísticas utilizadas, con un nivel de detalle del que carecen muchos de los trabajos de este tipo— constituye una revisión de varios modelos que operacionalizan la relación entre “calidad de la docencia” y “productividad de la investigación”, especificando modos de evaluación, clasificados en tres áreas de estudio —Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Humanidades— que no presentan mayores divergencias en los resultados

obtenidos (aunque algún tipo de correlación positiva leve puede advertirse en las primeras).

Características de las tareas de investigación y docencia, perfil de los académicos docentes e investigadores, e incidencia de la burocracia institucional en el apoyo a una u otra tarea, constituyen dimensiones exploradas y medidas.

En un párrafo revelador —que constituye una verdadera toma de posición en el debate epistemológico de las ciencias, del que no daremos cuenta por exceder ampliamente la presente Tesis— los autores expresan: *“Es fascinante observar que los modelos que parten de la menor cantidad de conjeturas lógicas son los que cuentan con el mayor apoyo empírico”* (Pag. 530)¹².

Afirman que la demanda en las universidades por relacionar docencia e investigación parece incontrovertible para muchos, pero su efectiva relación resulta cuestionable. Parten del concepto de universidad desarrollado por Newman en su clásico —y antiguo— trabajo “The idea of a university” del año 1853, en que afirma que investigación y docencia son funciones distintas, y que debe tenerse presente que tradicionalmente las principales investigaciones se llevaron a cabo fuera de las mejores universidades.

Concluyen, citando a Baker (1986), que la declamada “quintaesencia” del académico, ganador del Premio Nobel y capaz de cautivar a un auditorio de pre-grado, constituye una excepción que está lejos de la norma, de acuerdo con las evidencias obtenidas.

Sin embargo, y a pesar de que generalizadamente se alinea a estos autores con las investigaciones impugnadoras de la relación entre docencia e investigación en la universidad, es nuestra pretensión dilucidar

¹² La traducción es nuestra.

adecuadamente el trabajo de Hattie y Marsh proponiendo una relectura del mismo.

Efectivamente, creemos que debe redefinirse el lugar de los autores en el debate del que pretendemos dar cuenta, complementando su “*Scholarship Reconsidered...*” con el texto de la conferencia que tuvieron oportunidad de brindar en el coloquio del 18 y 19 de marzo del 2004, en el Marwell Conference Centre, de Winchester: “*Research and teaching: closing the divide?. An international colloquium*”, y que como ellos mismos expresan, tuvo como objetivo superar malas interpretaciones y conclusiones erróneas de su anterior texto.

En tal disertación —que puede leerse como una clase magistral de estadística sobre el significado y alcance de los estudios correlacionales— los autores se explayaron en cuanto a que, si bien los términos de la relación estudiada se hallan muy conectados en el imaginario de los académicos, los resultados de la enseñanza y la investigación en la forma operacionalizada para esas investigaciones no lo reflejan. Asumen la opinión de que el enlace es necesario, pero advierten que institucionalmente deben darse políticas que efectivamente permitan estrechar la relación, efectuando además una afirmación de la mayor trascendencia: que las mismas se construyen en el nivel institucional antes que en el individual.

En verdad, ya en el documento del año 1996 habían expresado —en un último párrafo que quizás por eso pasa inadvertido— que abogan por el diseño de estrategias que mejoren la relación estudiada.

El trabajo de Hattie y Marsh —que sin dudas constituye un sólido estudio de inevitable referencia en el tema— ha recibido críticas que compartimos y que, a nuestro entender son comunes a toda la producción “cuantitativa”, en relación a la estrecha concepción de docencia e investigación que la informa. Efectivamente, respecto de la primera parece

no realizar una adecuada consideración de las dimensiones organizacionales y culturales que la determinan, siendo también criticable su pretensión de objetivizar la eficacia de la enseñanza; en cuanto a la segunda, la conciben como una actividad relevante por los productos que arroja, antes que como un proceso, y dejan de lado aspectos relativos a la calidad de lo investigado o lo consideran con indicadores demasiado cuestionables. Asimismo, la apuntada distinción que efectúan entre Ciencias Sociales, Naturales y Humanidades nos parece insuficiente, no exceptuándose por tal motivo de las objeciones que ya adelantamos, respecto de la ausencia de la distinción disciplinar en el análisis.

Sin embargo, parece que tales críticas —o alguna de ellas— no dejaron de calar en los autores, que en un trabajo posterior (Marsh and Hattie, 2002) proponen un nuevo y más complejo análisis estadístico, que abreva en un modelo propuesto por Marsh (1997), en el que se integran variables denominadas “compensatorias”.

El mismo entiende que la efectividad de la docencia y la investigación es una función de las variables “tiempo” de dedicación a una u otra, “motivación” que una u otra genera al académico, y “habilidades” requeridas para ellas. Pondera las variables, hallando una correlación negativa para docencia e investigación en relación al “tiempo”, mientras que la variable “habilidades” se presenta en una correlación positiva.

En el modelo que retoman en sociedad, Marsh y Hattie trabajan con las denominadas “Ecuaciones Estructurales”, estudiando la incidencia de variables “mediadoras” con el fin de establecer algún tipo explicativo para la no-positividad en la correlación entre docencia e investigación (que habían establecido en el meta-análisis de 1996).

Mantienen la operativización de la variable “calidad en la docencia” tomando como indicador la evaluación del docente efectuada por los alumnos, y la variable “productividad en la investigación” mediante el

número de publicaciones efectuadas; pero agregan, por un lado, la variable “departamento” para ver en qué medida la relación anterior varía cambiando el contexto institucional de la misma (se mide en 20 departamentos distintos); y por otro lado, las variables propuestas en el modelo de Marsh, variables personales: “habilidades”, “motivaciones”, y variables que tienen que ver con los recursos: “tiempo”.

La mayoría de las correlaciones establecidas en el estudio de 1996 fueron confirmadas, como asimismo, en el análisis multinivel no se establecieron correlaciones positivas en ninguno de los departamentos estudiados. En cuanto al modelo de Marsh, la única variable que encuentran incidiendo en los resultados de la relación estudiada es la “habilidad”, aunque de un modo no significativo.

En síntesis, el trabajo de Marsh y Hattie confirma la correlación cero que se establece entre docencia e investigación, e insisten con lo expuesto en su trabajo del año '96 en cuanto a las necesarias acciones e incentivos institucionales para modificar esa relación en sentido positivo.

Por su parte, algunos años antes y en sentido análogo a los autores anteriores, Friedrich, R. y Michalak, S. (1983), se preguntan por qué la investigación no parece tener un efecto beneficioso sobre la educación como el que se asume sin mayores discusiones, a la luz de los trabajos precedentes y de su propio estudio en una universidad pequeña —el *Franklin and Marshall College* de Pennsylvania— que no encuentra evidencias para correlacionar positivamente docencia e investigación.

Resulta interesante el modelo de análisis que proponen, con variables “intervinientes” entre las que enumeran: la organización institucional, y variables de índole personal del agente académico como el nivel de conocimientos, el compromiso, el razonamiento crítico, el razonamiento independiente, entre otras.

En el modelo, la relación que la actividad docente tenga con estas variables “intervinientes”, y a su vez, la que presenten cada una de ellas con la investigación, determinan la correlación estadística entre docencia e investigación. La fuerza y la dirección de la correlación investigación-docencia está determinada por estas otras variables “intervinientes”.

Sin embargo, los resultados hallados por el modelo indican una correlación estadística muy leve entre docencia e investigación.

Luehrs y Brown (1992) en un trabajo más simple desde lo empírico pero muy rico en lo teórico y conceptual —en línea con investigaciones precursoras como la de Brown y Mayhew de 1965—, observaron la correlación existente entre cantidad de publicaciones, en cuanto producto esencial de la investigación, y calidad de la docencia medida a partir de evaluaciones estudiantiles —conocimiento de la asignatura y actitud general del docente eran los tópicos a evaluar—, también concluyendo que no existe correlación significativa.

En nuestro país podemos referir el trabajo de Silvia Coicaud (2008), en el que a partir del caso de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, realiza un pormenorizado estudio sobre la investigación en la universidad, su estado de situación, dificultades en su articulación con la enseñanza y en sus pretensiones de transferencia.

Analiza la problemática de la producción de conocimiento en la universidad, el contexto laboral de los docentes investigadores universitarios, sus prácticas y estrategias de supervivencia a partir de una encuesta realizada a los docentes de esa casa de estudios. En relación al punto más próximo a nuestra investigación, la *articulación* docencia-investigación, se pregunta: “...*Cómo se distribuye el tiempo entre las dos tareas?, cómo se articulan?, qué relación hay entre lo que se debe enseñar por razones curriculares y lo que se investiga?, cuál de las dos actividades recibe gratificación?...*” (ob.cit. pag. 17), asimismo, analiza aspectos

institucionales de la cuestión y también considera los posibles beneficios que reciben los estudiantes de los docentes que investigan. Su conclusión es pesimista respecto de la pretendida *articulación* que nosotros denominamos “de integración”.

El trabajo deviene fundamental como referencia, atento que incorpora al análisis el Programa de Incentivos a docentes investigadores que la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha en el año 1993¹³, desarrollando una crítica contundente a sus lógicas de funcionamiento y al modo en que fue impuesto a las instituciones y a la comunidad universitaria en general.

En igual sentido Sonia Araujo (2003) quien desmenuza en detalle el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores —que constituye una decidida política educativa del Poder Ejecutivo en el sentido de promover la figura del docente-investigador— tomando el caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, definiendo su estudio como un develamiento de la “*cara oscura*” de la investigación e incentivos en la Universidad.

3.- Articulación docencia-investigación “de integración”

La idea de que docencia e investigación pueden desempeñarse de modo integrado por los agentes del sistema de Educación Superior, definitivamente porta con la ventaja de hallarse abonada por el sentido común y por cierta percepción generalizada en las comunidades académicas, tal como lo hemos dicho.

Así lo entiende Jane Robertson, investigadora y asesora educativa de la University of Canterbury, en un ya clásico trabajo del año 1999 —de los más citados en el tema— en donde recorre la literatura existente relativa a

¹³ Profundizaremos este tópico en el Capítulo IV *Marco Teórico*, segunda parte.

la relación entre docencia e investigación en la educación superior, dando cuenta de los numerosos intentos de observar la correlación entre “eficacia” de la enseñanza y “productividad” de la investigación.

Cuestionando las investigaciones que asumen estrategias metodológicas cuantitativas propone otras formas de acercamiento al objeto de estudio que permitan su abordaje “desde adentro” del mismo, rescatando la voz y percepciones de los propios agentes académicos.

Para ello adopta una perspectiva cualitativa, con pretensiones comprensivistas, utilizando la técnica de Entrevistas en Profundidad, semiestructuradas, analizando también papers y reflexiones escritas que los entrevistados le proporcionaron, además de respuestas recibidas por correo electrónico de docentes que no pudo entrevistar personalmente.

En este aspecto de carácter estrictamente metodológico, resulta interesante apuntar que las Entrevistas fueron diseñadas a partir de —y utilizando como disparador— un paper publicado en el boletín de la Universidad de Canterbury, que consistía en una breve reseña del difundido trabajo “*La relación entre investigación y enseñanza: un meta-análisis*”, de Hattie y Marsh —que hemos reseñado en el acápite anterior— y que según informa la autora generó un “apasionado” debate, provocando que un grupo de académicos respondiera escribiendo al respecto. La autora solicitó a esos docentes la posibilidad de conversar, concretando en definitiva siete entrevistas —aclarando que fueron realizadas en un contexto de cambio institucional y de crisis política en la universidad— de entre treinta y ochenta minutos de duración cada una.

Robertson adscribe al modelo “de integración”, afirmando que la concepción de una universidad moderna descansa, al menos en parte, en la reivindicación de una “simbiótica” (sic) relación entre investigación y docencia de sus agentes académicos, y se manifiesta contraria a plantear los términos de la relación en forma dicotómica.

A partir de las entrevistas realizadas construye cinco modelos de comprensión de la relación entre docencia e investigación. Por un lado, dos modelos “de distinción”: 1) entiende ambas actividades como incompatibles, y 2) afirma que no tienen conexión o la tienen muy leve. Por otro lado, tres modelos que admiten la articulación “de integración”: 1) entienden la docencia como un medio de transmisión de conocimientos nuevos generados en las investigaciones; 2) proponen modelos de enseñanza a partir de la investigación, entendiendo esta última como una base necesaria para el aprendizaje; y 3) el último de ellos, afirma que docencia e investigación comparten una relación simbiótica en una comunidad de aprendizaje.

Siguiendo esta línea de investigaciones en que se concibe la articulación docencia-investigación como “de integración” podemos distinguir grandes matices diferenciadores.

Vidal y Quintanilla (2000) por ejemplo, caracterizan a la relación *docencia-investigación* como “inevitable”. En su estudio realizado entre académicos y docentes de universidades españolas, encuentra que casi nadie está de acuerdo con la idea de que trabajar en la universidad implique sólo enseñar. Sin embargo, este autor enfatiza que las opiniones de los docentes españoles a favor del modelo articulador “de integración” aparecen relativizadas con la idea de que la relación no es recíproca —bidireccional— sino que es unidireccional: una mejor investigación genera una mejor docencia, pero no a la inversa.

Rowland (1996) realiza un trabajo con entrevistas a una docena de directores departamentales de distintas universidades británicas, quienes se expresaron en sentido favorable a la articulación de la docencia con la investigación, señalando la necesidad de que los docentes se desempeñen en ambas actividades académicas. Sin embargo, pudo observar que los responsables departamentales no negaron el mayor incentivo que se vuelca

a la investigación, y la mayor atracción que resulta para los estudiantes un departamento con buena producción científica, que acarrea como consecuencia una mayor dedicación docente a la investigación.

El autor, en línea con los cambios producidos en relación a la concepción de la docencia y la investigación, manifiesta su adhesión a la necesidad de investigaciones áulicas y de las propias prácticas de enseñanza por parte de los docentes universitarios —en el sentido en que enmarcamos el presente trabajo—, aunque del estudio realizado no surge que las mismas sean consideradas de importancia por los entrevistados, quienes las entienden como tarea específica de especialistas en pedagogía.

Por otra parte, existen algunos estudios que recorren los modelos organizacionales en la Educación Superior para ver de qué modo tales aspectos inciden en la relación docencia-investigación, como el de Egbert de Weert (2004), quien hace referencia a tres modelos llamados: “de Integración”, “de Concentración” —que nosotros llamamos “de diferenciación”— y distinguiendo entre estos últimos los de “Diferenciación Institucional”.

Expresa que no se encontraron evidencias de que las diferencias organizacionales incidan de modo directo en la optimización del vínculo estudiado. Así, no es posible afirmar que la separación organizativa debilite la relación, como tampoco existen aportes empíricos que permitan afirmar que el vínculo entre docencia e investigación se fortalece en los modelos de Integración. Sin embargo, afirma el autor que, más importante que las estructuras organizativas son las *“estructuras de incentivos y las expectativas políticas, como atributos del sistema”* (pag. 19)¹⁴.

Kerri-Lee Krause (2007), señala la importancia de los incentivos y formatos de financiación de la actividad académica, apuntando que estos pueden conspirar abiertamente contra la profundización del vínculo

¹⁴ La traducción es nuestra.

docencia-investigación, generando una competencia indeseable que perpetúa la visión de la docencia y la investigación como esfuerzos mutuamente excluyentes.

En esta misma línea Perinat (2004) se pregunta por las condiciones reales que existen en las universidades para que sus académicos desarrollen tareas de enseñanza e investigación de manera conjunta e igualmente jerarquizada, respondiéndose de modo no demasiado optimista, e inclinándose por entender tal integración como la consecuencia de una opción personal; igualmente Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scout y Trow (1997) se refieren de manera más general a la necesidad de integrar educación, ciencia y tecnología; y centrando su análisis en los que califican como “países en desarrollo”, concluyen que las dificultades que los mismos presentan para lograr tal integración son excesivas.

Mesta Martínez y Espinosa Carabajal (2005) enuncian las razones por las que la relación docencia-investigación “de integración” se recrea a pesar de las innumerables dificultades que pueden considerarse: por un lado, que las inversiones en investigación se optimizan en el sistema universitario que tiene la infraestructura y los recursos humanos necesarios; por otro lado, el mayor reconocimiento que asume la docencia integrada con tareas de investigación; y por último, la proliferación de posgrados que requieren el despliegue conjunto de dicho binomio.

Con estrategias metodológicas análogas, aunque arribando a conclusiones diferentes, encontramos los trabajos de Neumann (1996, 1994, 1992). Resulta de particular relevancia el estudio-síntesis que realiza de la producción referida al tema (1996), acertando al agruparla en tres tipos de investigaciones diferentes: según se midan variables relativas a *producción en investigación y eficacia docente* intentando establecer correlaciones entre ambas —al estilo del referido trabajo de Hattie y Marsh, y también de Feldman (1987), Ramsden y Moses (1992) entre

otros—; o se realicen tomando la voz de los protagonistas, y la opinión que los propios académicos tienen de esa relación. En este último caso, distingue aquellos trabajos realizados en base a Encuestas —el propio Neumann (1992), Rowland (1996), Smeby (1998), y otros—.

En este último tipo de trabajos por Encuestas, destacamos el de Neumann (1992, 1994), que se inscribe en el grupo de investigaciones que hallan un efecto positivo en la integración entre docencia e investigación.

En el primero de los estudios trabaja con cuestionarios a docentes e investigadores; en la investigación de 1994 se posiciona críticamente ante esos trabajos que sólo recogen la voz de los docentes, y alegando que no puede obviarse la perspectiva de los propios receptores de la enseñanza, realiza su investigación con estudiantes y licenciados.

Concluye de manera coincidente en ambos tipos de trabajos: la relación docencia-investigación asume un carácter unilateral, en sentido de la segunda hacia la primera. Es decir, entiende la autora que una buena producción en investigación enriquece la labor docente.

Resulta particularmente interesante la distinción que introduce en relación a la forma de manifestarse esa articulación de ambas tareas académicas, que clasifica en: tangible, intangible y global.

La primera de ellas es la que resulta más susceptible de mensuras, y conlleva la transmisión de conocimientos novedosos, avanzados, de calidad, a los estudiantes. De igual modo ciertas habilidades y procedimientos investigativos muy concretos.

La segunda, apunta —antes que ha contenidos y procedimientos transmisibles de manera directa— a actitudes y formas de posicionarse frente al conocimiento. Consiste en el efecto positivo más valioso que la investigación puede aportar hacia la docencia.

La última de ellas se refiere a la conexión de carácter institucional.

Neumann complejiza su estudio introduciendo un Análisis Factorial en el que pondera como intervinientes factores tales como: habilidades y motivación de los estudiantes —como más tarde lo harían Brew y Boud (1995) poniendo énfasis en el proceso de aprendizaje de los alumnos como mediador y determinante de la relación—, tipo de curso y de asignatura, y nivel de desarrollo disciplinar.

Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton-Saltzberg (1998) trabajan también con Encuestas a alumnos. Encuentran que la perspectiva de los estudiantes respecto de la relación estudiada es coincidente con la del profesorado respecto de lo beneficioso e indiscutible de la relación, sin embargo detectan también percepciones negativas por parte de los alumnos, que expresan que los docentes que investigan tienen menos disposición para atender las necesidades del alumnado y la enseñanza. Hay quienes tienen la percepción de que las tareas de investigación no los tienen por destinatarios y no los beneficia en su proceso de aprendizaje.

Finalmente debemos referir un acabado trabajo realizado en las universidades noruegas. Jens-Christian Smeby (1998), del Instituto Noruego para estudios en Investigación y Educación Superior, de Oslo, realiza un estudio “triangulado”, en el que utiliza aportes cualitativos para corregir debilidades del enfoque cuantitativo, según su propia información metodológica.

Se inclina por una articulación “*de integración*”, para la que encuentra una correlación positiva, esencialmente en las Humanidades y Ciencias Sociales, y concluye que la misma revela un énfasis de la incidencia de la investigación sobre la docencia que en sentido inverso es mucho menor.

Toma como insumo encuestas y entrevistas en profundidad al profesorado universitario, cuyas creencias sobre cómo se produce la

relación docencia-investigación, permiten establecer diferencias según las disciplinas y niveles educativos.

Realiza entrevistas en profundidad, semi estructuradas, a docentes de Física y de Lenguas Nórdicas y Literatura de las Universidades de Oslo y Bergen.

Asimismo utiliza una encuesta realizada en el año 1992 a docentes de categoría profesor, profesor asociado y profesor asistente, de las cuatro universidades de Noruega, distinguiéndose 5 campos de aprendizaje: Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Medicina y Tecnología.

Incluye además, datos de una encuesta análoga del año 1982.

El cuestionario incluyó cuestiones referidas a la investigación, a la docencia y a la relación entre ambas: la medida en que las actividades de enseñanza en los distintos niveles se vieron afectadas por las tareas de investigación.

Se distinguen además, según las publicaciones de trabajos de investigación efectuadas, tres categorías: muy productivo, productividad media, y no muy productivo. Las publicaciones se dividieron en 16 categorías diferentes según los tipos y según el idioma (Nórdico o no Nórdico) de las mismas.

Desde lo estrictamente metodológico, el autor reconoce que la cantidad de publicaciones como medida de la productividad en investigación es discutible, refiriendo que bien podrían tomarse la cantidad de citas, o premios, como muchos estudios lo hacen. Advierte además, sobre la dificultad de desarrollar mediciones que incluyan todos los tipos de interacción entre docencia e investigación, dado que la naturaleza de la relación es compleja y, a menudo, indirecta. Sugiere hacer foco especialmente en las experiencias subjetivas de los docentes, para comprender la complejidad de la relación estudiada.

Trabaja con la siguiente categorización teórica de la relación docencia-investigación —al estilo de Neumann (1992)—: directa (cuando un docente aplica en clase resultados de investigaciones, o viceversa, cuando de la experiencia áulica extrae temas de investigación), e indirecta (cuando el aporte del docente que investiga consiste en mejorar la comprensión de la materia que dicta, o aporta a promover una actitud crítica frente al conocimiento), señalando que sólo la primera de ellas es relevada en la investigación informada, y que se trata de una relación menos significativa y menos compleja que la indirecta.

En cuanto a los resultados —generalizables en Noruega, afirma el autor, dadas las condiciones de trabajo homogéneas entre universidades— la relación positiva entre investigación y docencia parece establecerse de modo más fuerte en las Humanidades y las Ciencias Sociales que en otras disciplinas; y en los posgrados más que en el nivel de grado. La misma asume un carácter bidireccional, aunque asimétrico, enfatizándose la correlación hallada en cuanto al impulso a la calidad docente que aportaría la investigación, en relación al desarrollo de ideas críticas.

Finalmente, en este grupo incluimos los trabajos que en la última década están problematizando la figura del docente-investigador —desde el presupuesto de una articulación de tipo *integracionista*— a partir de la caracterización que efectúan Enríquez y Romero (2004) —en sentido convergente Lankshear y Knobel (2003), Moran Oviedo (2004), Sverdlick (2007), entre otros— distinguiendo tres modalidades: el docente-investigador que emplea la investigación como estrategia de enseñanza, el que recurre a la investigación como una estrategia de formación y desarrollo profesional, y el que se sirve de la investigación como estrategia de construcción de conocimiento científico.

4.- La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho

La producción de conocimiento sobre *articulación docencia-investigación*, específicamente referida al campo del Derecho, a la que tributa directamente nuestra investigación, se reduce a algunos pocos trabajos, aunque de gran densidad y concepción crítica.

Aunque sin participar directamente de la problematización referida al modo de *articular* docencia e investigación, Nancy Cardinaux y Carlos Lista apuntan elementos definitorios para este debate.

Cardinaux (2008) distingue cinco argumentos —realista, profesionalista, institucional, integracionista y vocacionalista— para incorporar destrezas y saberes de la investigación científica a las currículas de las facultades de Derecho.

Sin tomar posición decidida por una articulación de tipo “integracionista”, sugiere que la tradicional tarea docente desplegada en dichas instituciones requiere de una reformulación que contemple la formación de los docentes en la producción de conocimiento científico. Reflexiona: “...*parece haberse instalado cómodamente en el debate académico universitario la afirmación de que es beneficiosa esa incorporación, pero resta discutir cómo, para qué y quiénes son los docentes más aptos para llevar a cabo esa inserción, así como su relación con el o los perfiles profesionales que la universidad pretende formar...*” (pag. 194).

Lista (2008) por su parte, realiza una caracterización de la investigación jurídica en nuestro país desde una perspectiva crítica, planteando alternativas superadoras, entre las que enuncia “...*Jerarquizar la función de investigación en relación a la docencia...*” (pag. 169) Se inclina decididamente por el aumento de la dedicación docente, especialmente de los recursos humanos más capacitados para investigar, y

de la utilización de parte de tal dedicación a la producción y publicación de trabajos de investigación, cómo fórmula de articulación “integracionista”.

Ambos autores, con mayor o menor explicitación, otorgan a la impronta institucional una jerarquía relevante al momento de definir el modo de *articulación* pretendida, y también coinciden en el carácter definitorio específico del campo disciplinar.

Asimismo existe una larga producción que la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica—SASJu— viene registrando a través de sus Congresos anuales, en la que de modo coincidente y recurrente los académicos que en ella participan —provenientes de las ciencias sociales y de los que denominamos “núcleos duros” de investigación en las Facultades de Derecho del país¹⁵— sostienen la necesidad de que estas instituciones participen de la producción de conocimiento en el campo específico.

Investigar en Derecho deviene imperativo impostergable para los autores mencionados y para otros como Bohmer, (1999, 2005); Gonzalez, (2008); Cardinaux y Clerico, (2005); Campari (2005); Gordon, (2004); Brigido y Lista (2004); Salanueva (2011), Salanueva y Gonzalez (2008), entre otros.

Olga Salanueva por su parte (1998, 2006, 2011), en toda su amplia y variada producción referida a la investigación socio-jurídica, a la enseñanza del derecho, y a la formación de investigadores en nuestro campo de estudio, se inclina por una articulación positiva entre investigación y docencia, no sin efectuar salvedades y agudas observaciones en relación a las escasas dedicaciones y a cuestiones de infraestructura y de recursos que parecen contradecir el discurso institucional en tal sentido (2006).

En igual sentido Manuela Gonzalez (2006), quien desde un posicionamiento teórico que aquí hemos categorizado como “de integración”, afirma la necesidad de sostener lo que denomina “tres pilares”

¹⁵ Ver Capítulo III y IV *Marco Teórico*, primera y segunda parte.

de la educación superior: docencia, investigación y extensión universitaria —agregando en su producción más actual también a las tareas de “gestión”—. Considera que en las facultades de derecho se privilegia la docencia por sobre la investigación y la extensión universitaria, afirmando que no se trata de un hecho accidental sino de la concepción del propio campo acerca de la formación jurídica.

Además, podemos mencionar toda una línea de trabajos que centran su enfoque en el desarrollo de la investigación como herramienta para la enseñanza del Derecho. Efectivamente, con sustento en los aportes de Dewey (1989), Porlan Ariza (2003), Short (1999) y el propio Stenhouse (1998), entre otros, autores como Contreras López (2013) y Soria Nicastro (2003), piensan la investigación en las facultades de Derecho como herramienta didáctica, en una aproximación al ya referido Informe Boyer (1990) y a la idea de docente-investigador que el mismo desarrolla.

5.- Consideraciones en torno a la producción de conocimiento relevada

Del recorrido por la literatura que se ocupa de estudiar la *articulación docencia-investigación* en el ámbito de la Educación Superior surge la primera observación ya referida al inicio del presente capítulo que debemos reiterar: es evidente la necesidad de llevar a cabo más investigación para clarificar la estabilidad de algunos resultados alcanzados.

En relación a las diferencias disciplinares, las investigaciones que las reconocen teóricamente, se despliegan empíricamente en formatos de agrupamientos —del tipo “ciencias exactas”, “ciencias sociales” y “humanidades”, o similares— que nos parecen insuficientes para captar la rica y sustancial incidencia de la especialidad disciplinar.

Al respecto —de acuerdo a lo ya expresado— se impone la necesidad teórica de profundizar los tópicos referidos desde la óptica de las diversas disciplinas y especialidades que se desarrollan en el ámbito de la Educación Superior, a partir de sus peculiaridades y sus caracteres específicos. Aún hay mucho por recorrer en este sentido, y más aún en el campo de nuestro interés: el Derecho —los trabajos referidos en el punto 4.- constituyen un aporte novedoso y sustancial en tal sentido y a ellos tributa la presente Tesis—.

En relación a los aspectos metodológicos, debemos decir respecto de los copiosos estudios cuantitativos, que las taxonomías construidas resultan un tanto estrechas y carentes de suficientes marcos conceptuales que las fundamenten.

Las variables que se ponen en juego en la mayoría de estos estudios aportan información sólo directamente accesible, impidiendo captar la complejidad del fenómeno. Reducir las tareas de investigación a los “productos” que genera —papers, publicaciones— dejando de lado la riqueza del proceso y las relaciones que en cuanto “actividad” académica la sustentan, parece en principio insuficiente. Abordar la cuestión de la relación entre docencia e investigación en la educación superior tan sólo apuntando a la fuerza, rango y factores de moderación de la misma, entendidos sus términos como extremos separados y distantes, constituye un reduccionismo inaceptable. Las relaciones de mayor envergadura entre ambas actividades quedan ocultas si se las asume como separadas y expuestas tan sólo en sus propiedades externas. Quizás aquel “*empirismo ingenuo*” del que habla Bourdieu (2002) aparezca impregnando buena parte de estas investigaciones.

Por otra parte, observamos que los trabajos cuantitativos que han sido contextualizados más ampliamente, y/o que han sido triangulados con estrategias cualitativas, aunque no resultan abundantes, aportan más

elementos y mayor eficacia al momento de superar análisis simplificadores e incompletos de las interconexiones.

Los estudios cualitativos parten del presupuesto de que la relación no es un valor neutro, y permiten explorar más en profundidad y más densamente la misma, encontrando aristas y aspectos relacionales no tan explícitos; sin embargo, en la literatura de esta característica que pudimos relevar, observamos también algunos aspectos insuficientes sobre los que alertar: por un lado, una falta de explicitación adecuada de presupuestos teóricos, por otro lado, una terminología ambigua y poco clara, y en no pocos casos una confusión en los niveles de análisis tal como explicitamos al inicio del presente capítulo. Todos constituyen aspectos que sin dudas obedecen al aún relativamente breve camino recorrido en las investigaciones sobre el tópico —como ya fue expresado reiteradamente— pero además, parecen estar relacionados con carencias conceptuales que es necesario exponer y debatir para superar.

Asimismo, una adecuada contextualización histórica e institucional que permita considerar las culturas académicas concretas y sus particularidades, es otra de las carencias observadas en la generalidad de los estudios.

Por último, cuestionamos la ausencia de referencias a aspectos presupuestarios y de financiamiento que en el tema no deberían soslayarse. La mayoría de los trabajos omiten de manera inaceptable cualquier referencia a la cuestión, y tan sólo algunos de manera excepcional y adyacente lo hacen. Entendemos que la consideración de los recursos materiales destinados a las tareas académicas de *docencia* y de *investigación* —salarios, equipamiento, incentivos económicos, becas, subsidios para viajes, etc.— y fundamentalmente las estrategias institucionales de *articulación* de dichas tareas, expresadas en forma de

recursos disponibles, constituyen elementos centrales para una comprensión acabada del tema en estudio.-

Capítulo III

MARCO TEÓRICO. Primera parte.

1.- Caracterización general.

Los interrogantes acerca del modo de *articular* las prácticas académicas de docencia y de investigación, y la serie de cuestiones y matices que esa pretensión porta, tiene su punto de partida en un presupuesto teórico de relevancia, que viene dando nueva configuración a la concepción de universidad, cual es el de pensar la condición de posibilidad del desarrollo de procesos de producción científica en su seno.

Es lo que Prego & Vallejos (2010) denominan “ciencia académica”, que reconoce la producción de conocimiento como uno de los fines y objetivos constitutivos de las instituciones de educación superior, que requiere detener la mirada en el modo en que el vínculo se construye —su significado, alcances y limitaciones— obligando a repensar el propio diseño de las mismas.

Efectivamente, una cuestión cuya adecuada ponderación asume centralidad al momento de estudiar la *articulación* que nos ocupa, es la circunstancia novedosa que constituyen los discursos científicistas¹⁶ acerca de la universidad y la pretensión de revisión de la pregunta por su objeto, misión y funciones, cuya respuesta parece ya no agotarse en la formación de egresados, en la expedición de títulos, y en la habilitación para el ejercicio profesional.

Tal aspecto medular, que comienza a tomar forma con el proyecto de

¹⁶ En la presente tesis utilizamos el concepto “científicista” desprovisto del tono peyorativo que lo informa desde cierta línea de análisis en los debates de la Educación Superior, entendiendo que da cuenta de la idea de universidad orientada a la investigación, sobre todo en contraposición con la idea de universidad “profesionalista”, contradicción que constituye uno de los ejes teóricos centrales de nuestro trabajo.

la Reforma Universitaria de 1918 y su propuesta de “universidad multifuncional” capaz de desarrollar enseñanza, investigación y extensión en la impronta del nuevo estilo institucional que ese movimiento supo inventar (Mollis, 1995; Gonzalez, 2007), intenta desarrollarse a lo largo del siglo pasado, para culminar integrándose de modo concreto a la agenda pública de las políticas de Educación Superior en Argentina y el resto de Latinoamérica en la década de los noventa.

Dos cuestiones deben señalarse como presupuestos teóricos de la mayor relevancia en el análisis que intentamos:

Por un lado, el recorrido de la propia universidad a lo largo de ese siglo XX, que ligada de modo ineludible a los destinos de la nación, debió interrumpir en reiteradas oportunidades y del modo más cruento, su desarrollo institucional.

No es posible soslayar que las sucesivas dictaduras que asolaron la Argentina golpearon sin mengua a la universidad, combatiendo esencialmente ese modo de entender la gestión democrática del conocimiento que representaban, impidiendo el despegue de cualquier formato actualizado de producción de conocimiento y abortando todo atisbo de alianza entre ciencia y universidad.

Este aspecto, sobre el que no haremos más que el presente escueto señalamiento por exceder nuestro objetivo, no ha sido suficientemente estudiado por la literatura sobre Educación Superior en Latinoamérica y particularmente en nuestro país, constituyendo un tópico ausente la investigación sobre el legado de las formas autoritarias y sus consecuencias en la conformación de las culturas académicas y los perfiles institucionales en la Universidad (Paviglianiti, 1991; Braslavsky, 1983).

Por otro lado, el proceso de mayor amplitud en el que se enmarcó la política de Educación Superior de esos años noventa que señalamos como hito, que supo revelar sin cortapisas el carácter periférico y dependiente del

modo de producción capitalista en nuestros países latinoamericanos y el papel subordinado que asumen nuestras economías en el mundo globalizado.

Las políticas de privatización, desregulación, racionalización financiera y reducción de la responsabilidad del Estado en la prestación de los servicios públicos, con una sistemática liberalización del mercado y transnacionalización de las economías, fueron los ejes que el modelo de acumulación de esa coyuntura internacional impuso (Stiglitz, 1998; Lechner 1998, Camou, 2002; entre otros); y con ello, la “modernización” de los sistemas educativos superiores exigida por una agenda internacional que, acatada en nuestro país de modo radical por un muy permeable Poder Ejecutivo, modificó la relación Estado/Universidad, y la propia concepción de “educación” que pasó a constituir a partir de allí un “gasto” siempre reducible y con posibilidades de ser eficientizado con las lógicas del mercado y la competencia. Dice Mollis (2003 b) *“Estamos en condiciones de confirmar un balance intranquilizador para las universidades latinoamericanas: el conocimiento, en todas sus manifestaciones y formatos de producción y difusión, no ha sido un actor protagónico de las reformas de los noventa.”* (pag. 112). En verdad, las relaciones entre Estado y Universidad se configuraron introduciendo formatos novedosos de planificación y control que asumen como presupuesto fundamental la habilitación del “mercado” en calidad de actor político determinante.

No obstante lo indicado, la discusión acerca de la necesidad de avanzar en modelos universitarios de producción científica se halla instalada, aunque constituyendo antes un discurso normativista más o menos consensuado, que una experiencia exitosa, de la mano de políticas públicas para la Educación Superior que no asignan los recursos adecuados e imprescindibles para el desarrollo de los estándares científicistas pretendidos.

Preferimos hablar, por ello, de una universidad en transición hacia formatos que pretenden superar tradiciones “profesionalistas”, que para consolidarse deberá ir resolviendo un sinnúmero de aspectos, dentro de los cuales la cuestión referida al modo en que las prácticas académicas de docencia se *articulan* con estas nuevas tareas de investigación resulta medular.

Fernández Lamarra y Natalia Coppola (2008) enuncian la falta de esa *articulación* entre docencia e investigación como un verdadero obstáculo para el desarrollo de la producción de conocimiento en la universidad argentina, sumado a problemas para definir políticas institucionales de investigación, fuertes limitaciones en la disponibilidad de recursos académicos (falta de Mayores Dedicaciones) y de apoyo (falta de recursos materiales y financieros, etc.), insuficiente articulación entre diferentes unidades y proyectos de investigación, falta de consolidación de los grupos de investigación existentes y falta de promoción para la formación de nuevos grupos, e insuficiente formación en investigación de muchos docentes-investigadores.

Dicho de otro modo, un modelo de universidad científica o de investigación para ser tal deberá resolver con quién —qué agentes académicos—, cómo —con qué recursos y formatos institucionales—, y fundamentalmente para qué —con qué impacto social—, lo hará.

Tal cuestión encuentra su clivaje institucional en Argentina en algunos momentos que la historiografía reconoce como experiencias relevantes al respecto. Experiencias que constituyeron expresiones potenciadas de la tensión entre su tradición profesional y estos nuevos afanes científicos, que debieron ir asumiendo —cada campo académico y cada institución a su modo y determinada por sus circunstancias particulares— el consecuente problema de *articular* las tradicionales

prácticas docentes con las novedosas tareas que las pretensiones de realizar investigación imponían: se trata de la fundación de la Universidad Nacional de La Plata a principios de 1900, y de la re-fundación de la Universidad de Buenos Aires a partir de 1958.

Desde allí al momento presente, en la especificidad del campo del Derecho y de la concreción institucional del mismo que constituyen las Facultades de Derecho de esas dos universidades —la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y la Facultad de Derecho de la UBA—.

2.- Universidad y campos disciplinares.

Nuestro abordaje de la *articulación* que conforma el objeto de estudio de la presente tesis avanza asumiendo la trascendencia de la distinción bourdieusiana de *campos disciplinares*, a partir de la idea de que los mismos y sus particulares derivas históricas y específicas conformaciones, constituyen nudos de aproximación eficiente al fenómeno “Universidad” (Bourdieu, 1973, 2002a, 2003b).

Las prácticas académicas en la Educación Superior contemporánea, presentan antes un panorama múltiple y diverso conformado por campos autorreferentes y fragmentados, que un homogéneo conjunto uniforme y congruente, con pretensiones de *universus-a-um*. Panorama que, además, transita por una dinámica de fraccionamiento y desintegración creciente, profundizando particularismos y multiplicando especificidades que devienen en campos disciplinares cada vez más novedosos, segmentados y autónomos.

De este modo, las actividades básicas de las universidades como la docencia y la investigación, se desarrollan, se dividen y se vinculan por la especialización, integrándose los agentes alrededor de tales conocimientos especializados, que en definitiva moldean la actividad académica.

Entendemos que las caracterizaciones de esos procesos y su análisis en clave histórica para aproximar explicaciones posibles, requiere de tal consideración de las especificidades de los campos. Como dicen Prego & Vallejos (2010): “...*la provisión de una explicación propiamente histórica, particular o específica, de los grandes procesos de especialización disciplinar y profesionalización (académica y científica) requiere necesariamente la referencia al marco de particulares tradiciones intelectuales, disciplinares, culturales o institucionales...*” (pag. 17).

Max Weber (1919) en 1918 dictó la conocida serie de conferencias en la Universidad de Munich, centrando una de ellas su eje temático en relación a la profesión científica y sus avatares. Ante un auditorio de miles de estudiantes, realizó un análisis comparativo entre Alemania y Estados Unidos en relación a “la ciencia como profesión” —con ese título fue publicada un año más tarde—, advirtiendo la tensión existente entre el “*especialista*” y el “*generalista*”, y su incidencia en las problemáticas de la educación en el siglo XX. En su análisis, en el tipo de dominación “legal-racional” la burocracia crece y se afianza, constituyendo al saber en un bien escaso, cuya posesión aporta ventaja comparativa en un mercado de trabajo que hace de los “expertos” con formación especializada en algún área del conocimiento, aventajados concurrentes al mismo. En el tipo de dominación “tradicional” por el contrario, impera la formación humanística, general, como mecanismo de socialización masiva. En esta pugna, en tiempos de capitalismo burocratizado, afirma —con disgusto que manifiesta— que es el “especialista” quien se va imponiendo, sin dudar en caracterizar el fenómeno como “una fase” desconocida del desarrollo de la ciencia que se profundizará hacia el futuro.

Con Talcot Parsons (1979) la mirada sobre esas especialidades comienza a detenerse y profundizarse —dando lugar a una “Sociología de las Profesiones” con abundante producción hasta nuestros días—

advirtiendo que las “profesiones” se han constituido en protagonistas de la modernidad, dando forma a un nuevo tipo de autoridad, caracterizado por la competencia técnica y la especialidad funcional, cuyo signo distintivo es su creciente autonomía.

Este proceso lo supieron caracterizar en la década del sesenta Bucher y Strauss (1961), al señalar que las especialidades que refundaron el concepto de Profesión poniendo en cuestión su homogeneidad, transitan a su vez un permanente proceso de división y desmembramiento. Constituyen una “amalgama laxa de segmentos” dicen, que se hallan agrupados bajo un nombre común en un determinado momento histórico, pero en un incesante movimiento de diversificación.

El conocimiento avanzado en las sociedades modernas se ha constituido, a través de los siglos, en el material esencial alrededor del cual se concentran grupos de agentes que constituyen campos disciplinares (Clark, 1983).

A partir de un concepto de “conocimiento” definido en su sentido más amplio que incluye no sólo los campos de saberes (validados por las currículas universitarias), sino también los estilos de pensamiento y las destrezas intelectuales que los acompañan, Burton Clark (ob. cit.) afirma que definitivamente las disciplinas y los campos profesionales constituyen la vida académica, haciendo especial hincapié en el grado de diversificación y especialización que se registra en todas las instituciones de educación superior —sean universidades de investigación, escuelas formadoras de profesores, institutos tecnológicos, pequeñas universidades urbanas o regionales, y cualquier otro tipo de institución de tercer nivel—.

La manipulación de ese conocimiento —entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación— es cada vez más especializada, más estrecha y más dependiente de su propia secuencia

interna.

El *conocimiento*, en definiciones más o menos extensas, es el material cuyo control está asignado en las sociedades modernas a las instituciones de educación superior, y la docencia y la investigación son las tecnologías con que se lo aborda. Ese *conocimiento* posee algunas características distintivas, de las cuales la “*especialización*” constituye la principal.

El vasto y diversificado alcance del conocimiento incorporado a la instancia avanzada del sistema educativo, produce un número casi ilimitado de especialidades que constituye el rasgo singular de las instituciones universitarias, y una característica generadora de formas, contenidos, tradiciones cognitivas, relaciones y disputas institucionales, etc., que devienen singulares, autónomas y relativamente desintegradas.

De acuerdo a lo dicho, la propia institución “*universidad*”, sus fines y objetivos, y su modo de existencia histórico, sólo pueden ser referidos y/o explicados en términos de las disciplinas que la conforman.

Pero aún más, Clark (ob.cit.) apunta que estas cuestiones que hacen a aspectos sustanciales del sistema de educación superior, tienen su correlato en aspectos formales de trascendencia.

Efectivamente, las tareas a desarrollar y los trabajadores encargados de asumir dichas tareas, se agrupan en relación a esas especialidades —el autor habla de “*paquetes de conocimiento*”— que dejan su impronta particular en la enseñanza y la investigación; pero también en los aspectos organizativos, de jerarquías, modalidades de control, en los procesos de toma de decisiones, en las prácticas y modos de relacionamiento intersubjetivo, en las motivaciones y lealtades, en el lenguaje y las creencias, e incluso en los mitos que se despliegan.

De este modo, las diferencias ontológicas aparecen determinando claras disimilitudes epistemológicas, que derivan en formas organizativas

de las prácticas académicas bien diferenciadas (Clark ob.cit.; Lodahl y Gordon 1972).

En igual sentido Tony Becher (1993) propone abordar los estudios sobre Educación Superior. En un muy leído texto reproducido en el número uno de *Pensamiento Universitario* en la primavera de 1993 —cuya versión original forma parte de la recopilación efectuada por Burton Clark en 1987 “*The academia professions: National disciplinary and Institutional Settings*”— hace hincapié en el carácter determinante de los contenidos disciplinares, y propone analizar las disciplinas académicas en sus propios contextos particulares.

Si bien en el mencionado trabajo ensaya un agrupamiento de campos disciplinares, en estrategia clasificacionista que nos parece inconducente —en línea con numerosos estudios en el área de la Educación Superior¹⁷ que construyen taxonomías a partir de (supuestas) características comunes de las disciplinas y/o especialidades, que además de resultar excesivamente simplificadoras y superficiales no hacen otra cosa que desviar el análisis de lo más rico del universo, cuales son sus *diferencias*—, el énfasis que pone en el papel fundamental de “lo disciplinar” en el contexto de investigación y enseñanza es indudable.

Son las especialidades y sub-especialidades las que conforman la profesión, por lo que, cuando se habla de Educación Superior se debe tener muy presente que: “...*las especializaciones son los cimientos sobre los cuales se construye todo el edificio...*” (Clark, ob.cit., pag. 91).

Así resulta también de una adecuada contextualización histórica que permita incorporar al análisis el proceso constante de división del trabajo

¹⁷ Pueden verse los modelos de análisis contruidos por Anthony Biglan en “*Relationships between subject Matter Characteristics the Structure and Output of University Departments*”, *Journal of Applied Psychology*, Vol 57, Junio 1973; y también por Janice Lodhal y Gerald Gordon en “*Structure of scientific fields and the functioning of university graduate departments*”, *American Sociological Review*, Vol. 37, 1972; y David Kolb “*Learning styles and disciplinary differences*”, A.W.Chickering (Ed) *The Modern American College*, 1981; entre otros.

académico que viene sucediendo en la Educación Superior.

Se trata de la metamorfosis que se fue produciendo en la estructura de esta instancia del proceso educativo analizada por el propio Becher (1992) entre otros, quien habla de un “cambio de énfasis”, por el cual, de ser un medio de transmitir toda la cultura humana, de carácter abarcativo y generalista —al estilo del *Gymnasium* alemán— la Educación Superior fue pasando a constituir un amplio plexo de especialidades, en constante profundización durante todo el siglo XX y hasta nuestros días.

Es interesante ver, además, cómo este perfil especialista va consolidándose y profundizando una desposesión del público general en relación al conocimiento (Mollis 1995) que no puede ser comprendido sino en el marco de la expansión del modo de producción capitalista. Efectivamente, la sociedad civil que sin participar de las comunidades académicas sin embargo aportaba en alguna medida a una determinada comunidad de conocimiento, va quedando paulatinamente fuera de las mismas, produciéndose lo que la autora llama “confiscación de la autoridad epistemológica”, por la cual aquellos que no forman parte de la academia —los legos— quedan sólo en carácter de espectadores en relación al conocimiento. Al decir de Bourdieu (2003) se produce un proceso de objetivación y de monopolización de los medios de producción de bienes simbólicos.

En esta línea de análisis, Foucault (1976) ya había referido la aparición de las “disciplinas” como una verdadera transformación en la producción y gestión de los saberes, que tiene su inicial disparador en la apropiación de los mismos por parte de unas minorías —sistema de poder— que interceptan, prohíben e invalidan, los previos saberes de las masas.

Las “disciplinas” asumen de este modo una tarea de selección, normalización, homogeneización, jerarquización y centralización de los

saberes que se consolida en el siglo XVIII, definido por el autor como “...*el siglo del disciplinamiento de los saberes, es decir, la organización interna de cada uno de ellos como una disciplina que tiene, en su campo de pertenencia, a la vez criterios de selección que permiten desechar el falso saber, el no saber, formas de normalización y de homogeneización de los contenidos, formas de jerarquización y, por último, una organización interna de centralización de esos saberes en torno de una especie de axiomatización de hecho*” (pag. 171).

Estas “disciplinas” que disciplinan, que controlan la producción de enunciados y operan al interior de los mismos, tienen su anclaje institucional en la Universidad —cuya función de selección de saberes, con exclusión de los que no se originan en esa suerte de campo institucional, resulta monopólica— y constituyen la ciencia: “...*por lo tanto, ordenamiento de cada saber como disciplina y, por otra parte, exposición de esos saberes así disciplinados desde adentro, su puesta en comunicación, su distribución, su jerarquización recíproca en una suerte de campo o disciplina global que se denomina, precisamente, la ciencia*” (pag. 170).

Es el denominado “progreso de la razón”, que consistió en no otra cosa que disciplinamiento de saberes y que halló en la universidad —con sus escalafones y su jerarquía y su capacidad monopólica de consagrar y rechazar conocimientos— el “gran aparato de los saberes” con la esencial función de disciplinamiento de los mismos.

Se trata de un proceso caracterizado en su génesis como de “delimitación-exclusión” (Tenti Fanfani y Gomez Campos, 1990) en el que se van conformando las profesiones y autonomizando los campos simbólicos específicos, asumiendo los mismos el monopolio de las competencias de los saberes, en el marco de una gran expansión y fragmentación sin límites, en una dinámica de desdoblamientos continuos

(Tenti Fanfani, 1981).

Tal resulta ser el derrotero de la Educación Superior en Argentina desde el período Colonial (Siglo XVII a mediados del XIX) y la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1821 —de concepción napoleónica, de “Université Impériale”— como formadora de las elites gobernantes, de carácter generalista en la que incluso la educación religiosa integraba la currícula; hasta la Ley Avellaneda de 1885 por la que se comienzan a efectuar las primeras distinciones entre áreas disciplinares: las “áreas científicas” y las “humanidades”, con especial acento en las profesiones denominadas “liberales” —particularmente el Derecho, para el que se propone una modernización en el modo de impartir su enseñanza¹⁸— (Fernandez Lamarra, 2002; Buchbinder, 2005).

Situando su análisis en las particularidades de América Latina, Tenti Fanfani (ob.cit.) explica que prácticamente todos los campos educativos tradicionales sufren este proceso que caracteriza como de “fragmentación”. Las profesiones se autoerigen en disciplinas autónomas, con objeto, teoría, método y técnicas propios, determinando que la estructura de las instituciones educativas deba tender a reflejar esa compartimentalización. En el marco de las ciencias, tal fragmentación parece constituir indicador de su desarrollo.

En una relación dialéctica entre educación superior y clases sociales, en la que el valor asignado a la educación universitaria es muy alto y su protagonismo casi excluyente en las estrategias de movilidad social —estrategias “credencialistas”—, el proceso de constitución y diversificación de las clases medias urbanas es convergente con la eficacia del factor educativo.

Dentro de este esquema, esa fragmentación disciplinaria carece de

¹⁸ Se imponía en la época el “*Método de interpretación y fuentes en Derecho Privado positivo*” de Francois Geny, con el que se postulaba una aproximación hermenéutica al Derecho a partir de concepciones ontológicas superadoras del positivismo jurídico inicial.

límites definidos y la anima una lógica de continuos desdoblamientos indeterminados que todo indica —nos atrevemos a conjeturar— se multiplicarán hacia el futuro.

“Desde este punto de vista, la historia de la ciencia es conceptualizada como un proceso que va de una ciencia tradicional "difusa" y "total" a una ciencia moderna extremadamente diversificada, con una multitud de objetos que reclaman una multitud de disciplinas. Paralelamente a este desarrollo de las ciencias transcurre el desarrollo y la diversificación de los especialistas y profesionales, los cuales son reproducidos mediante los siempre renovados y especializados procesos de escolarización de los aprendizajes” (Tenti Fanfani, 1981, pag. 3).

En consonancia con ello puede analizarse el desarrollo histórico de la educación superior en Argentina a partir de la década de los años noventa, en que simultáneamente con otros países de Latinoamérica se instaló una eufemísticamente llamada “agenda internacional de modernización de los sistemas educativos superiores”, que modificó lógicas de financiamiento, organización, evaluación y acreditación, produciendo que en la transición la fragmentación se multiplique, y las lógicas del mercado impriman más diversificación, potenciando un sistema profundamente desarticulado.

Dicha desarticulación se vió especialmente profundizada con la modificación en los patrones de financiamiento y distribución presupuestaria para las universidades nacionales, que comenzaron a establecerse por “Programas Especiales” —uno de los cuales es el “Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores”, que abordaremos más adelante— con fondos para rubros determinados, sometidos a la competencia inter-institucional.

Estas transformaciones y el efecto “fragmentación” que produjeron, deben analizarse además, en el contexto general de las políticas públicas estatales ensayadas con relación a la Universidad durante esa década.

Frente a un estado decidido a avanzar sobre el principio de Autonomía Universitaria —tan sólo mantenido en fórmulas retóricas construidas con semántica sinuosa— las características específicas de cada institución —su historia, tradiciones y contexto particular, ignorados en políticas públicas indiferenciadas y avasallantes— determinaron distintos tipos de respuestas, que según Suasnábar (2002) contribuyeron a aumentar la heterogeneidad.

En la actualidad, dice Marcela Mollis (2007), el sistema de educación superior “...se caracteriza por una gran diversidad en su oferta educativa, con significativas superposiciones en cuanto a los títulos y diplomas ofrecidos en el nivel universitario y no universitario y una fragmentación visible en el conjunto del sistema conformado por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí...” (pag. 71).

Es lo que —desde el enfoque de las teorías de la organización y de los procesos de diferenciación organizacional— Cohen & March (1974) denominaron “*anarquías organizadas*”, y llevó a Weick (1976) a hablar de “*sistemas débilmente acoplados*”.

Afirmamos entonces, que la expansión y diversificación referidas han ido complejizando el fenómeno educativo, advirtiéndose que tan sólo en estadios muy tempranos e iniciales de su desarrollo pueden encontrarse homogeneidades caracterizadoras, resultando por consecuencia, que se está más próximo a la comprensión de la educación superior dando cuenta de esa diversidad antes que en sus rasgos comunes.

Por lo dicho, la propuesta es avanzar desmenuzando el campo del Derecho, las prácticas académicas de sus agentes y sus peculiaridades y tradiciones institucionales, así como también su convivencia —a veces tortuosa y siempre compleja— con las políticas públicas educativas; y asimismo, aportando al conocimiento de la Educación Superior en Argentina a partir y desde este campo particular, asumido como punto de anclaje y disparador.

Pedro Krotsch (2003) remarca la importancia de las miradas disciplinarias para iluminar el conjunto de la Educación Superior, con un objetivo profundo de elevar “*la autorreflexividad y la cultura institucional*”, y con otro objetivo más inmediato y aplicado, cual es constituir insumo para la toma de decisiones organizacionales.

Expresa: “...consideramos que las disciplinas tienen mucho potencial para aportar a los estudios de la educación superior en América Latina...”, y agrega “...la posibilidad de desarrollar los estudios sobre la educación superior en la Argentina y en la región dependerá de la capacidad que tengamos de movilizar las tradiciones y cuerpos disciplinarios así como sus disputas, convocándolos a producir conocimiento y saberes que se sumarán rápidamente al acervo de supuestos con los que se aborda la problemática de la Educación Superior...” (pag. 16).

3.- El Campo del Derecho.

La autonomización paulatina de los campos académicos de producción, reproducción y difusión de bienes simbólicos (Bordieu, 2003 b) constituye un proceso constitutivo de la Educación Superior hasta nuestros días.

Nos referimos al proceso de división del trabajo social que en relación al campo del Derecho fue produciendo que ciertos individuos trasciendan el dominio práctico para construir axiomas y postulados y explicitar métodos, diferenciados de esas prácticas y saberes, y por tanto capaces de asumir el dominio simbólico de las mismas, surgiendo de ese modo la diferenciación entre el Derecho práctico y el saber jurídico de los abogados, decimos parafraseando a Tenti Fanfani quien describe el proceso de separación de lo que llama “*religiosidad práctica*” y el saber religioso

de los sacerdotes (Tenti Fanfani ob. cit).

Se trata del proceso de objetivación de saberes y conocimientos que serán esgrimidos a partir de allí en forma monopólica por especialistas —con origen en la negación y desposesión de saberes y culturas pre-existentes que Collins Randall denomina “*indigenistas*” (Collins Randall, 1979)— vencedores en la lucha histórica por tal dominio, que en el marco de los procesos de división social del trabajo se va produciendo.

Pero no es especialmente esa instancia de génesis la que nos resulta relevante al momento de adentrarnos en el particular campo del Derecho, ya que la autonomización del mismo se halla consolidada y el despojo consumado hace demasiado tiempo —tal vez desde el *Tepantlato*, el *Advocatus*, o el *Bozero*—¹⁹.

De lo que se trata es de observar, intentando caracterizar, las formas de legitimidad, el poder para producir e imponer normas y criterios de evaluación de sus productos, así como instaurar las instancias organizativas específicas y los correspondientes agentes autorizados, retraduciendo y reinterpretando las determinaciones externas de acuerdo a impermeables principios endogámicos, en el campo del Derecho.

En definitiva, caracterizar el campo específico en tanto sistema de

¹⁹ En el México Azteca antes de la conquista de América por los españoles se hallaba instituida la figura del *Tepantlato* que se ocupaba de abogar por otros a cambio de una remuneración. En la antigua Grecia es a partir de Pericles que comienza a entenderse la *advocación* como una profesión, aunque ya Solón —Siglo VI a.c.— había redactado la primer reglamentación de ejercicio para *Advocatus*. Sin embargo es en Roma, donde la creciente complejidad del sistema legal va a ir requiriendo paulatinamente abordajes más especializados, constituyéndose el *Collegium Togatorum* y posteriormente estableciendo Justiniano en su *Digesto* los requisitos para su ejercicio —edad mínima 17 años, 5 años de estudios de Derecho, exámen de aptitud, etc.—. Muy posteriormente a la caída del Imperio Romano encontramos la primera referencia en castellano a la profesión de Abogado con Las Siete Partidas de Alfonso el Sabio en España que la definen como: “*Bozero es nome que razona por otro en juycio, o el suyo mesmo, en demandando o en respondiendolo. E así nome, porque con boze e con palabra usa de su oficio*”. Puede verse: Mendieta y Nuñez Lucio, “*El Derecho Pre-Colonial*”, Edit. Porrúa, 1976; Kholer L. “*El Derecho de los Aztecas*”, Revista de Derecho Notarial de México, 1959; Castillejo y Velazco, “*Historia del Derecho Romano*”, Librería-Editorial Dickinson, 2004; Betancourt Fernando, “*Derecho Romano Clásico*”, Edit. Univ. de Sevilla, 2007; “*La Abogacía o el Arte del Abogado. Obra sacada de la que con el título de La Profesión de Abogado, escribió en francés el célebre jurisconsulto Mr. Dupin. Adicionada, corregida y acomodada a nuestro foro por Pablo Campos Carballar, del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*”, Imprenta de Alegría y Charlain, Madrid, 1842; “*Leyes de Manú. Manava-Dharma-Sastra*”, Traducción de Eduardo Borrás, Edit. Schapire, Buenos Aires.

relaciones objetivas entre diferentes instancias, que se distinguen y caracterizan por la función que cumplen en la división del trabajo de producción y reproducción de bienes simbólicos, y que responden a luchas, intereses y contradicciones internas propias del mismo (Bourdieu, ob.cit.).

El derecho como una práctica social específica, requiere tener presente en su consideración la historicidad del mismo, la cuestión relativa al poder y a la violencia que legitima, a su esencial función instituyente, a sus condiciones de producción y reproducción (Orler y Varela, 2008; Orler, 2012 b) y agregamos, especialmente en esta oportunidad, al papel que los abogados que se desempeñan en el ámbito de la academia cumplen al interior de ese campo específico.

Conformación ésta erigida y discurriendo sobre determinantes e insoslayables intereses de clase, que constituyen al Derecho como un campo en disputa: disputa por la racionalidad que instituye, por su enunciación y por su sentido, por su status de legitimidad social y por su lugar en el imaginario colectivo, por su carácter de orden coactivo y por su constitución como distintivo sistema de comunicación (Habermas, 1998), y principalmente, por darle rumbo y alcance a su eficacia autopoietica (Niklas Luhmann, 1984, 1993, 1995)²⁰ de reproducción de mundos heterónomos en permanente contradicción —“efficacité quasi magique” dicen Bourdieu y Teubner (2000) respecto de esa juridicidad de aptitud y acción eugenésica—.

Tal vez ningún campo intelectual como el Derecho, evidencie de manera tan prístina la relación entre éste y el campo de poder, aún y especialmente, en la esencial característica de autonomía relativa que

²⁰ El autor lo define como sistemas que se remiten siempre a sí mismos, sistemas circularmente cerrados (ob. cit), y es tomado por las ciencias sociales desde la biología en la década del '70, particularmente de Maturana y Varela, “*De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*”, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1973, al que remitimos.

constituye a ambos. Tal vez ningún campo disciplinar como el campo del Derecho requiera para una adecuada aproximación comprensiva al mismo, desentrañar la relación objetiva entre sus agentes y los agentes de las clases dominantes y sus facciones.

Este campo, caracterizado por esa “autonomía relativa” a la que hacíamos referencia, producto de un específico proceso histórico de diferenciación, y contextualizado por condiciones sociales particulares que lo hacen posible, se configura a su interior “*a la manera de un campo magnético*” (Bourdieu, 2002) constituyendo un sistema de líneas de fuerza en que los agentes que lo integran (personas y/o instituciones), se agregan y se oponen, con sus propiedades y peso funcional privativos e individuales, pero que no pueden definirse independientemente de su posición en él.

Agentes que ostentan —nada menos que— el monopolio de la construcción de los discursos jurídicos, de la enunciación constituyente del discurso que crea las cosas nombradas, que hace al mundo.

Se trata de la posesión monopólica de lo que Bourdieu y Teubner llaman “*poder de nombrar*” (ob.cit.), que consagra como orden establecido una visión particular, una interesada concepción del mundo, una batería de puntos de vista, valoraciones y percepciones, singulares, que sin embargo tiene por caracteres esenciales su camouflage de “universalidad” y “neutralidad”.

El efecto producido es de adhesión y acatamiento —“homología”— compartido por dominadores, exegetas y dominados, porque la esencial característica de esta eficacia del poder simbólico que el derecho detenta es “...*no poder ejercerse sino con la complicidad, tanto más segura cuanto más inconsciente, o lo que es lo mismo, más sutilmente extorsionada, de aquellos que la padecen...*” (Bordieu, 2000, pag. 206).

Esta posesión erige a los abogados y juristas en interpretes autorizados, en hermeneutas excluyentes de los textos legales,

permitiéndoles apoderarse de la fuerza simbólica de ese derecho que es ajeno a los profanos y que marcha —críptico y misterioso— lejos del sentido común, y es percibido por todos —por quienes lo imponen y por quienes lo padecen— como absolutamente independiente de las relaciones de fuerza que sanciona y consagra.

De este modo, la distinción social plasmada y reforzada desde el campo del derecho en dinámica inagotable desde el fondo de la historia, permite singularizar a los agentes del mismo —“profesionales del derecho”, cuando no “doctores” en jerga de sentido común— frente a la gran mayoría de profanos, a quienes les es impuesto tan sólo su reconocimiento.

Hacia dentro del campo, se establece un estado de relación de fuerzas cuya conflictividad es el signo distintivo —conflictos “*entre intérpretes e interpretaciones*” (Bourdieu y Teubner, ob. cit.)— pero que se despliega en un escenario altamente jerarquizado, y lo que es más determinante, en un escenario de “*habitus*”²¹ fuertemente cohesionados.

Sus agentes se constituyen en “detentadores” de capital jurídico diverso dentro de las también diversas tradiciones jurídicas, con visiones e intereses diferentes en relación al derecho y a la autoridad hermenéutica sobre el mismo, pero amalgamados en una complementariedad que es condición de la dominación simbólica, y que, no casualmente, en sus elecciones cotidianas entre valores, intereses y visiones del mundo divergentes “...*tiene pocas posibilidades de desfavorecer a los dominadores...*” (Bourdieu, ob. cit., pag. 204).

Si bien el propio Bourdieu ensaya algunas distinciones entre los “teóricos” que miran especialmente la doctrina, y los “prácticos” que hacen hincapié en la interpretación práctica de casos jurisprudenciales, o entre

²¹ El concepto de “*habitus*” es acuñado por Pierre Bourdieu y se desarrolla de forma extensa y compleja en su obra a la que remitimos.

privatistas y publicistas, por ejemplo, es necesario apuntar que los alineamientos son bastante más complejos y dependientes de las posiciones relativas que esos agentes sostienen también al interior de otros campos —el campo del poder, el campo institucional, etc.— que se disputan en apuestas bien definidas, como la formalización de los programas de estudio y las currículas en las facultades de Derecho, el control de las cátedras o las revistas especializadas; los espacios y cargos en el Poder Judicial o la burocracia estatal e incluso en las instituciones gremiales de los abogados —las disputas hacia adentro y desde los Colegios de Abogados son proverbiales—; pasando por la promoción de nuevos derechos cuyo ejercicio debe garantizarse, la institucionalización de nuevas ramas del derecho, o nuevas formas de litigio que permiten crear o amplificar aspiraciones jurídicas.

El campo de quienes ostentan el monopolio del saber jurídico ha ido desarrollándose y expandiéndose caracterizado por una amplia y continua diversificación, que en la actualidad admite el ejercicio profesional de los abogados en áreas tan variadas y tan desemejantes “...*que no siempre se reconocen entre sí como provenientes de un adiestramiento común o de una misma carrera profesional...*” (Binder, 2005, pag. 85).

En su ya clásico trabajo sobre las universidades alemanas en la década de los años sesenta, Dahrendorf (1971) afirmaba que entre todas las facultades, las de Derecho presentaban la imagen “menos específica” (pag. 315) haciendo larga referencia a esa inespecificidad devenida multiplicidad.

Esta diversificación (Bohmer, 1999, 2005; Gonzalez, 2008; Cardinaux y Clerico, 2005; Campari 2005; Gordon, 2004; Brigido y Lista 2004; Salanueva 1999; Dahrendorf, 1971; entre otros) produce que el ejercicio de la magistratura en distintos niveles, las funciones de fiscal, mediador, defensor oficial; o el ejercicio privado de la abogacía, sea de

modo independiente o en relación de dependencia, en estudios jurídicos o empresas; las funciones de gestión o asesoramiento en la burocracia estatal —incluidas las universidades—, o asesoramiento parlamentario; y la actividad académica —docencia en nivel medio y superior, e investigación jurídica—, e incluso más actualmente el “perito abogado”, constituyan algunas de las diferentes formas de ejercicio profesional.

Así lo entienden, por ejemplo, la Facultad de Derecho de la UBA que expresa tener implementadas “...*múltiples propuestas formativas dirigidas a los graduados en todos los campos del Derecho...*” (página Web de la Facultad de Derecho UBA), y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, que en lo relativo a su misión institucional y proyecto educativo afirma asegurar: “*La comprensión de las responsabilidades políticas, jurídicas, sociales y éticas... ya sea que sus profesionales se desempeñen como representantes de su clientes, como jueces o funcionarios auxiliares de la justicia, como funcionarios de la administración pública, como mediadores, negociadores, árbitros de conflictos; como asesores, consultores de organismos internacionales o nacionales, gubernamentales o no gubernamentales, empresas, sindicatos; como docentes o investigadores, o en cualquier otro ámbito en que se desempeñen*” (Informe de Autoevaluación Institucional 2010, pag. 28).

La división del trabajo jurídico, implica necesariamente intereses también desiguales y muchas veces opuestos, y es en la puja cotidiana de estos exegetas y expertos —jueces, docentes, abogados litigantes, funcionarios, etc., cada uno con su respectivo peso específico y consiguiente capacidad para imponer su interpretación y su visión del derecho— que se va configurando nada más ni nada menos que el “corpus iuris”, con su especial formalización y normalización, y con ello una particular forma de orden establecido y una acción creadora de realidad, ya que es el Derecho la forma discursiva por excelencia capaz de producir

efectos, capaz hacer el mundo, en una demostración sin igual de fuerza simbólica (Bourdieu y Teubner, ob.cit.).

Sin embargo, resulta evidente que no todo este abanico de alternativas para desempeñarse profesionalmente que se presentan a quienes detentan el título de “abogado” constituye un mismo y equivalente capital hacia dentro del campo específico, muy por el contrario, podemos constatar que a lo largo de la historia esas distintas formas de ejercicio profesional han constituido un conjunto fuertemente diferenciado —sub campos—, que ha gozado de distinta consideración y jerarquía, ocupando los distintos agentes también distintas y jerarquizadas posiciones y reconocimiento, según el lugar y el momento histórico y las relaciones de fuerza constitutivas del campo en cada coyuntura.

De este modo debemos analizar qué lugar ocupan y cómo lo hacen en esta urdiembre compleja, a la vez antagónica y complementaria que constituye el campo de quienes se ganan la vida mediante la producción y venta de bienes y servicios jurídicos, aquellos profesionales —abogados— que actúan en el ámbito de la academia; o dicho más propiamente: en la división social del trabajo que se produce al interior del campo del derecho, cómo se conforman las relaciones y diversas posiciones de quienes ostentan como “capital”²² particular la actuación académica, y más específicamente las tareas de docencia e investigación en la Educación Superior, específicamente en las Facultades de Derecho.

En este punto, resulta necesario adosar otra complejidad más al análisis que intentamos. Burton Clark, en su inevitable trabajo sobre organización académica ya citado (1983) analiza este subsector del sistema educativo desde el presupuesto teórico de su autonomía y a partir de la relevancia creciente que viene asumiendo en las sociedades contemporáneas, agregando a la importancia de “lo disciplinar” en la

²² De igual modo, el concepto de “capital”.

configuración de la Universidad, otro eje que lejos de marchar paralelo y armónico se entrecruza, superpone e interactúa con el mencionado: el institucional.

El tándem Universidad-Facultad posee sus “símbolos institucionales” determinados por su antigüedad, su organización y desarrollo, y por la acción de sus cátedras, departamentos, institutos, y cuerpo docente con los que asume una relación dialéctica en la que se jerarquizan mutuamente —las grandes instituciones se hacen relevantes por la acción de los grandes nombres que las impulsaron, y antitéticamente, los académicos resultan beneficiarios del status que aquellas les trasladan—.

Efectivamente, en el enfoque teórico de Clark (ob.cit.) que aporta sustento a nuestra Tesis, las particularidades disciplinares dan forma y contenido a la Educación Superior pero no de modo abstracto, sino materializadas en contextos institucionales concretos que constituyen entramados organizacionales complejos: las Universidades, las Facultades, y en su base las cátedras, departamentos, institutos, como unidades operativas esenciales que plasman la confluencia entre “disciplina” e “institución”.

Confluencia que funciona, al decir de Prego y Prati (2006) como una estructura matricial o cruce de principios organizativos, en los que se condensa la vida académica.

En este doble juego de determinantes, la Educación Superior asume la dispersión y a la vez la fuerza unificadora producida por la primera de ellas —la disciplina— y por la dinámica que le imprime el establecimiento de pertenencia —la institución—.

Esta lógica binaria, que funciona entrelazada y desafiando toda “ilusión de transparencia” (Bourdieu, 2002 b) resulta fundamental para aproximarnos al estudio de la Educación Superior, y particularmente a la *articulación* de docencia e investigación.

En el presente trabajo, la particularidad disciplinar del campo del Derecho es analizada en la expresión institucional concreta que constituyen las dos Facultades de Derecho más grandes del país²³ —medidas por su matrícula, sus egresados, y por el papel que la producción de conocimiento desempeña en ellas, que se traduce en la mayor cantidad de docentes-investigadores categorizados en el Programa de Incentivos y por la también mayor cantidad de Proyectos de Investigación acreditados—: la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y la Facultad de Derecho de la UBA, sus devenires históricos, su organización y estructura institucional, y la voz de sus docentes, en relación a la *articulación* mencionada.

Así, los docentes de las Facultades de Derecho poseen una doble pertenencia, a la disciplina en primer lugar, y a la institución en segundo lugar, que hace que los rasgos provistos por la primera se modifiquen en relación a las características que aporta la segunda, y condicionen la actividad académica, las formas de interacción, valores y creencias, e inevitablemente, el modo de asumir la tal *articulación* docencia-investigación.

Afirmamos, en relación a lo dicho —siempre siguiendo a Clark— que los individuos que se desempeñan en el campo del Derecho, asumen sus sólo aparentemente homogéneos caracteres identitarios —”habitus” incorporados por la “estructura estructurada” que operó como “estructura estructurante”, mediante disposiciones incorporadas, durables, transferibles y transformables, al decir de Bourdieu (2002)— profundamente diferenciados y en competencia hacia dentro del mismo, en donde se reconoce como específico y diferenciado el capital que aporta el desempeño académico como tal frente a otros operadores jurídicos —como

²³ Sebastián Varela promueve los estudios sobre Educación Superior desde la perspectiva institucional (neoinstitucionalismo sociológico) y afirma (2011) “...llama la atención la escasez de estudios que referan los sucesos protagonizados por los universitarios desde un abordaje que incluya en su análisis el funcionamiento del establecimiento en el que transcurre la vida universitaria...”.

“abogado litigante” o “juez”, por ejemplo— pero que resulta matizado por la Facultad en la que se desarrolla, que le agrega identidad y particularismo —las Facultades de la disciplina en la Universidad de La Plata y en la de Buenos Aires, por ejemplo, cada una con su desarrollo histórico, sus particularidades institucionales, su saga (Clark, 1991) y dinámicas específicas—; la especialidad que se cultiva —áreas “dogmáticas” del derecho como Derecho Civil o Derecho Penal, y áreas “socio-jurídicas” como Sociología Jurídica o Derecho Político, por ejemplo²⁴—; y por el modo en que esa actividad académica es llevada adelante, aspecto este último en el que —como desarrollaremos en el próximo capítulo— parece advertirse la aparición de un nuevo “capital” impulsado por las políticas públicas del “Estado Evaluador” con relación a la Educación Superior y particularmente a la producción de conocimiento que constituye el Programa de Incentivos a la Investigación y sus mecanismos de legitimación, y que ha puesto en escena la figura del “docente-investigador”, asumiendo quizás cierto prestigio o status diferencial otorgado por su calidad de “categorizado” frente a los docentes que no lo están o que no realizan investigación (Carullo y Vaccarezza, ob.cit.)²⁵.

A su vez, podemos distinguir hacia adentro del sistema por las posiciones diferenciales que el mismo otorga en su estructura altamente jerarquizada y vertical —paralelo a la escala y jerarquías tradicionales establecidas para los cargos docentes, que en las facultades de Derecho generó no pocos conflictos al momento de resolverse las categorizaciones—: “docente-investigador formado” —categorías I y II,

²⁴Germán Silva García (2009) distingue entre lo que denomina “bandos” (sic) “técnico-jurídicos” y “socio-jurídicos”, para hacer un análisis empírico de la caracterización teórica bourdieusiana del campo del Derecho en Colombia

²⁵ Esto se detecta en las unidades académicas con escasa cultura de investigación —como las Facultades de Derecho— en las que se produjo la aparición de una nueva categoría socio-académica: los “incentivados”, quienes empiezan a presionar por mayores dedicaciones, en virtud del prestigio que les van confiriendo las actividades de investigación (Varela, ob.cit).

que permite dirigir proyectos, percibir un mayor monto en concepto de incentivo, etc.— y “docente investigador en formación” —categorías III, IV y V—²⁶, además de las diferencias funcionales como “director de proyecto”, “evaluadores”, etc. , que si bien son coyunturales y obedecen a circunstancias puntuales de la operativización del sistema, tienden a perpetuarse y quedar establecidas de modo rígido e inalterable.

Así, el “capital académico” para Bourdieu (2002, 2008) se va configurando con los títulos y posgrados obtenidos, la institución de pertenencia y el cargo docente, agregándose al capital científico aportado por las publicaciones y ubicaciones en institutos de investigación, comités de redacción de revistas científicas, premios y reconocimientos, etc; y particularmente superpuesto en las disciplinas como el Derecho —que denomina “temporales dominantes” por oposición a las “culturalmente autónomas” como las Ciencias Naturales— con el capital acumulado en la instancia de poder y gobierno universitario que se traduce en las posiciones ocupadas en el co-gobierno de la institución y en su jerarquía.

También y muy especialmente, aportan a ese capital aquellos elementos que asumen relativa incidencia mutua con el campo social —el capital heredado, el económico, el político, etc.— pues como el mencionado autor afirma en su estudio sobre la universidad francesa de la década del sesenta (2008), las Facultades de Derecho poseen su fundamento y legitimidad de manera delegada, y constituyen un campo académico de baja autonomía —tomando como referencia un trabajo de Emmanuel Kant (1964)²⁷ en el que el prusiano analiza la universidad en términos de oposición entre Facultades, caracterizando a las de Derecho

²⁶ Ese esquema de tareas y atribuciones fue modificándose a lo largo del desarrollo del PI hasta la fecha.

²⁷“*El conflicto de las facultades*” a pesar de su antigüedad —fechado en 1794 es la última publicación de Kant antes de su muerte— constituye punto de partida en los estudios sobre universidad y cambio universitario desde la perspectiva del conflicto, y es tomado como referencia y citado por Bourdieu en “*Homo Academicus*”.

como dependientes de los “poderes temporales”, controladas por los gobiernos, y menos libradas al juego de la razón y las verdades científicas (pag. 9/10)—.

Todo ello, considerando además que en el campo que tenemos en estudio no existe una tradición de investigación, procesándose de un modo particular y complejo la tensión entre “universidad científica” y “universidad profesional” manifestada en toda la historia de la Universidad argentina²⁸ —otros campos disciplinares con sólida tradición en investigación, como el de la Física por ejemplo, tienen ya su propia herencia consolidada de jerarquías, distinciones y valores en relación a la producción de conocimiento, esencialmente sustentadas en el sistema de Mayores Dedicaciones, y frente a las cuales las promovidas por el Programa de Incentivos parecen ceder (Prego y Prati, 2006)—, y expresándose las dificultades propias de esa conformación que descansa sobre dinámicas institucionales de tinte marcadamente “profesionalista”.

En línea con lo dicho, entendemos que la cuestión atinente a la “*articulación*” de docencia e investigación en tanto tareas que las Facultades de Derecho asumen como esenciales, toman el cariz que imponen las particularidades del campo del Derecho —su estructura, los habitus que impone, el capital que permite acumular, su valor simbólico, las disputas que genera, y su relación relativa con otros campos— manifestadas en el sub-campo del desempeño académico con la impronta que lo institucional le aporta —las instituciones universitarias desarrollan un valor simbólico vinculado a la producción de sub-culturas que le son propias y le dan entidad y diferenciación, y le aportan elementos a sus agentes para pensar e interpretar el mundo interno y externo a ellas, dirá Clark (ob.cit.)—, y con las bifurcaciones que la especialidad y el modo de

²⁸ Ver Capítulos V y VI “*Contexto Histórico*”.

desempeño de esas tareas académicas le agregan, en dinámicas permanentes de conflicto y negociación que van modelando los procesos.

4.- Las Facultades de Derecho de la UNLP y de la UBA

En el caso de nuestro sistema universitario nacional, las Facultades de Derecho mantienen la fuerte impronta profesionalista del campo y de las instituciones universitarias a las que pertenecen, dotadas de agentes académicos que acumulan su capital esencial fuera de la institución —en el ejercicio de la profesión libre, de la magistratura, o de la burocracia estatal— y al que el desempeño como docentes, o actualmente como docentes-investigadores, parece agregar algo nunca del todo ponderado.

Dice Perez Lindo (2005) —en sentido análogo Salanueva, 2006, 2007; Brígido y Lista, 2004; Cardinaux y Clérico, 2005; Bohmer 1999; entre otros—: “...*el título de abogado, que mantiene desde hace tiempo el primer lugar en la matrícula universitaria, es el más requerido en el ámbito judicial, parlamentario, político y administrativo. Todos los presidentes argentinos desde 1983 a la fecha detentan el mismo diploma...*” (pag. 32).

Esta descripción, resulta paradigmática en el caso de las Facultades del campo disciplinar en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires, con sustanciales diferencias entre una y otra: baste como ejemplo lo referente a sus dimensiones, que en términos de matrícula de estudiantes y egresados la Facultad de Derecho de la UBA triplica a la de la UNLP, así como en términos de investigadores y proyectos de investigación²⁹; pero con puntos de confluencia no menores manifestados en el origen de ambas —segunda y tercera universidad

²⁹ Fuente: Base de Datos del Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

fundadas en el país luego de la Universidad Nacional de Córdoba, con génesis institucionales próximas en tiempo y territorio, procesos de nacimiento y consolidación comunes, y fuertes denominadores también comunes esencialmente en lo que hace a su cuerpo docente³⁰, sobre todo en algunos períodos históricos³¹—; en su ubicación geográfica y significación política —en la Capital de la Provincia la una y en la capital del país la otra, centros neurálgicos judiciales, administrativos y de gobierno—; y en el trascendente protagonismo y valor simbólico análogo que asumieron en los procesos de organización y constitución del Estado Nacional y Provincial y sus burocracias³².

Se trata del proceso de concentración en el estado naciente en el siglo XIX de diferentes tipos de capital —descrito por Bourdieu (1994)— en el que “...*la concentración de capital jurídico es un aspecto, absolutamente crucial, de un proceso más amplio de concentración del capital simbólico...*” (pag. 111), en el que los juristas cumplen su labor esencial, en tanto portavoces de la “doxa” y de su universalización.

Sin dudas, las dos Facultades mencionadas aportaron sustancia y asumieron la centralidad del proceso de configuración de la Universidad argentina como el foro público-político de la mayor relevancia que hasta hoy constituye, desarrollando desde sus procesos fundacionales el denominado “modelo jeffersoniano”³³ de educación jurídica (Douglas,

³⁰ La denominada “Generación de Juristas de 1910” que dio forma al Derecho moderno en nuestro país, estuvo esencialmente nutrida por docentes de estas dos casas de estudios, la mayoría de ellos comunes a ambas (Ver Capítulos V y VI *Contexto Histórico*), y así ha continuado siendo hasta la fecha en más o en menos.

³¹ Desarrollamos este aspecto en los Capítulos V y VI “*Contexto Histórico*”, primera y segunda parte.

³² La institucionalización de ambas Universidades con carácter de “Nacionales” fue una de las consecuencias directas de la guerra civil de 1880. Desarrollamos este aspecto en los Capítulos V y VI “*Contexto Histórico*”.

³³ A principios de la década de 1780 Thomas Jefferson impulsó una ruptura en relación a la formación de juristas en Estados Unidos de Norteamérica, intentando superar el formato de las tradicionales Escuelas de Derecho con el sistema de “aprendices” organizadas por abogados en ejercicio, heredadas de la época colonial, y propuso la formación de instituciones en las que la enseñanza del derecho ampliaba su perspectiva para formar “un grupo de ciudadanos públicos”, “hombres de estado”, capaces de gobernar y preservar la república que la revolución había legado.

2006), por el que se entendía que además de buenos juristas, la facultad debía formar ciudadanos preparados para la vida pública, líderes virtuosos y comprometidos que la nueva nación requería.

Por otra parte, las dos Facultades de Derecho —junto a la de la Universidad cordobesa que las precedió— aportaron contenido y acreditaciones a las clases medias emergentes de principios del siglo pasado, contribuyendo de modo sustancial a la conformación clasista de la sociedad argentina del Siglo XX.

Asimismo, todas las instancias administrativas, judiciales y de gobierno, que fueron desarrollándose a lo largo de la historia de nuestro país hasta nuestros días, y el proceso de nacimiento y conformación de las burocracias estatales hasta el presente, han requerido siempre y especialmente de estas instituciones —UNLP y UBA y sus facultades de Derecho— profesionales idóneos y de excelencia.

Desde el *Programa Historia y Memoria* de la UBA se afirma que el “premio” que la sociedad argentina brinda a sus profesionales universitarios, tanto material como simbólico “...*en gran medida explica el cerrado predominio de las tendencias profesionalistas...*”, atribuyendo esas tendencias no a la voluntad de quienes conducen la universidad, sino a las presión social en tal sentido.

En realidad va a ser desde el interior del propio campo, acompañando los despuntes de nuevos paradigmas en relación al conocimiento, y en el contexto de las disputas y contradicciones que lo constituyen —con sus alineamientos corporativos y de intereses económicos y políticos; también iusfilosóficos y teóricos en relación al Derecho; de departamentos, cátedras, especialidades y espacios de poder institucional, entre algunos que podemos individualizar— de donde surgirán también flamantes demandas respecto de los abogados y de las

instituciones que los forman, en un largo y arduo proceso que encuentra en las Facultades de Derecho argentinas a inicios del siglo pasado alguno de sus brotes germinales, en el proyecto institucional fundacional de la UNLP, en la preclara “Generación de Juristas de 1910” que prohicieron las tres facultades de Derecho precursoras —Córdoba, Buenos Aires y La Plata por orden de aparición—, y en el propio movimiento de la Reforma Universitaria de 1918. Proceso que, afirmamos, se halla aún en transición y lejos de consolidarse.

Si el devenir de la propia institución “Universidad” ha ido lentamente verificando una aproximación a la producción de conocimiento e impulsando procesos de configuración científica en su seno que aún son embrionarios³⁴, y todavía está en dudas la capacidad que posee de ir corriéndose poco a poco de su traza profesionalista de génesis, es en el campo del Derecho y de las unidades académicas que lo constituyen donde tal deslizamiento hacia procesos científicos asume las formas más vacilantes.

Por eso no debe sorprender que de manera generalizada —aunque con matices que intentaremos diferenciar— los agentes académicos del campo participen aún en muy baja proporción de los distintos sistemas de promoción de la investigación, y que por otra parte, la pretendida constitución de un cuerpo profesional de investigadores en las Facultades de Derecho —que dé marco a la *articulación docencia-investigación* que constituye nuestro objeto de estudio— a la fecha se asiente en los “núcleos duros” —de las áreas Socio Jurídicas y del Derecho Público principalmente (Orler, 2007, 2010, 2013; en igual sentido los Informes de Autoevaluación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP años 2010 y 2013; y los informes del Proyecto de Investigación DECyT 1228

³⁴ Desarrollamos este aspecto en el Capítulo V “Contexto Histórico. Primera Parte”.

actualmente en curso bajo mi dirección, para la Facultad de Derecho de la UBA³⁵)— que ya desde los primeros años de la década de los años ochenta venía produciendo conocimiento de modo sistemático, y que incluso en décadas anteriores supieron poner en agenda la necesidad de investigación en el campo del Derecho.

Advierten acertadamente González y Marano (2008) *“La docencia sigue liderando el presupuesto y las políticas educativas, desconectada en la mayoría de las cátedras de la producción en investigación y en extensión”* (pag. 655)³⁶.

Perez Lindo (ob.cit.) registra el exiguo número de 775 investigadores y becarios correspondientes a todas las Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales del país para el año 2005 —el total de investigadores y becarios de las Universidades Nacionales para ese año ascendía a 43.609— en niveles tan bajos como los más bajos del sistema: Filosofía 786, Literatura 590 y lingüística 563; aunque quizás no tan lejos de los más altos dentro de las Ciencias Sociales: Ciencias de la Educación 1.116 y Sociología 1.093.

En relación a la producción de conocimiento en este campo disciplinar podemos señalar sintéticamente que en ambas Facultades existe un predominio del campo Socio-Jurídico y del Derecho Público sobre el del Derecho Privado, preeminencia de trabajos teóricos sobre trabajos empíricos, muy poca diversidad de técnicas de investigación que se advierten subutilizadas, y ausencia de investigaciones producidas con métodos cuantitativos (Orler, 2007, 2010, 2013; 2014).

³⁵ Volveremos sobre este punto en los siguientes títulos.

³⁶ Sin embargo disentimos con las autoras en cuanto a que *“...las explicaciones de la falta de una política sobre investigación podemos encontrarla en el hecho no menor, que el Derecho tiene una serie de complejidades que hace difícil su ubicación disciplinar: es una ciencia social o es una ciencia prescriptiva normativa?...”* (pag. 664). Entendemos que las cuestiones relativas a clasificaciones disciplinares y epistemológicas, referidas al tipo de asignatura que constituye el Derecho, no alcanzan para explicar esta cuestión.

4.- I) La investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

Aunque cierta línea de trabajos relativizan la producción de conocimiento en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales —Gonzalez y Marano, 2010; 2008; Marano, 2003; entre otros— entendemos que la misma, a pesar de su innegable perfil profesionalista, nunca abandonó del todo su afiliación al proyecto fundacional de la Universidad Nacional de La Plata, de institución orientada a la investigación.

Aún con la fuerte impronta profesionalista que el campo disciplinar le imprimió y que el contexto social le ha requerido, con distintos énfasis en los distintos momentos históricos que la fueron contextualizando —como desarrollamos en el título anterior—, siempre y en cada etapa supo incubar espacios, más o menos formalizados, más o menos alentados, y lamentablemente nunca lo suficientemente extendidos, pero calificados y relevantes, para la producción de conocimiento.

Su estructura institucional se conforma en el desdoblamiento funcional de las Cátedras y los Institutos desde tiempos fundacionales.

Efectivamente, mantiene el tradicional formato de Cátedras —con la modalidad de “cátedras paralelas”³⁷ en la que conviven dos y hasta tres cátedras diferentes, con también diferentes enfoques de la misma asignatura— para el desarrollo y atención de las necesidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y el de Institutos para el desarrollo de la investigación.

³⁷ No abundaremos en este aspecto que excede ampliamente el presente trabajo, pero sí entendemos necesario apuntar que el postulado Reformista de “cátedras paralelas” —aún con ciertas objeciones en lo relativo a su funcionamiento real y al modo en que los agentes traducen en prácticas académicas los postulados institucionales— constituye una modalidad de organizar la enseñanza, sustentada en concepciones democráticas de la producción, reproducción y transmisión de conocimiento, que sin embargo se halla generalizadamente subvaluada en la literatura sobre Educación Superior e incluso en las experiencias institucionales más nuevas —las Universidades que han proliferado desde la década de los '90 hasta la fecha— que, en general, precinden de ella en su esquema organizativo.

Las actividades de Investigación están coordinadas por una Secretaría de Investigación Científica³⁸, y una Comisión de Investigación Científica³⁹ compuesta por seis miembros con funciones consultivas —evaluar y avalar proyectos de solicitud de incentivos, informes bianuales de Mayores Dedicaciones, becas e informes de los Institutos, entre otras⁴⁰—.

Asimismo, integrando la Secretaría de Investigación funciona la Dirección de Seminarios —que tiene por tarea el armado y coordinación de los Seminarios Optativos de Grado de la carrera de Abogacía—; y la Coordinación de Institutos y Producción Científica —que constituye soporte y coordinación para el funcionamiento de los Institutos, realiza un esencial trabajo de asistencia a los docentes de la casa en la presentación de proyectos de investigación, categorizaciones, becas, etc., y de mediación de éstos con las instancias institucionales superiores de investigación como el Area de Ciencia y Técnica de la UNLP, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, etc.—.

Se trata de un ámbito institucional que funciona con bajo presupuesto, poco personal y escasa y obsoleta infraestructura, que reduce sus tareas a aspectos administrativos, sin incidencia efectiva en la producción de conocimiento, y que, limitada y/o imposibilitada para diseñar y/o promover políticas de investigación en la Facultad para el campo⁴¹, deviene en meramente mediadora administrativa (Carullo y Vaccarezza, 1997; Prati, 2004; Prego y Prati, 2006; Perez Lindo, 2005; entre otros) de las políticas diseñadas y decididas en otros ámbitos.

³⁸ Creada por Resolución del HCA en el año 1992, siendo su primer Secretaria la Dra. Olga Salanueva.

³⁹ Creada por Resolución del HCA en el año 1999.

⁴⁰ Resoluciones del HCA 256/99 y 76/00.

⁴¹ El propio Informe de Autoevaluación 2010 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales expresa, en relación al bajo número de Mayores Dedicaciones y de Investigadores Categorizados en el Programa de Incentivos que “...*Estos números hacen difícil planificar una política sustentable en materia de investigación...*” (pag. 68).

Las tareas de investigación que en la Facultad se llevan adelante encuentran su espacio propicio en los “Institutos de Investigación”⁴². Dicen González y Marano (2008): “...*Los institutos constituyeron parte de la historia de la Facultad desde su fundación...*” aunque, agregan “...*en líneas generales tuvieron vaivenes en su funcionamiento...*” (pag. 661).

Afirma Gonzalez (2007) que la ausencia de una política global de investigación en la facultad llevó a que los institutos asumieran su labor en forma aislada, presentando mucha diversidad en su desarrollo según el mayor o menor impulso que sus directores, secretarios y miembros le imprimieron.

En la actualidad son 16 institutos: de Derecho Social; de Derecho Constitucional y Político Dr. Carlos Sanchez Viamonte; de Cultura Jurídica; de Integración Latinoamericana; de Derecho Notarial y Registral; de Derechos Humanos; de Relaciones Internacionales; de Derechos del Niño; de Política y Gestión Pública; de Medios Alternativos de Resolución de Conflictos; de Derecho Penal; de Derecho Procesal; de Derecho Civil; de Derecho Comercial; de Derecho Administrativo; de Minería; con diversa trayectoria y nivel de actividad, careciéndose de una normativa interna que regule su funcionamiento—la Resolución del HCD 90/12 tiene por pretensión ir llenando ese vacío, regulando el concurso de Directores y Secretarios “por equipo” y con un Proyecto de Investigación a desarrollar durante la gestión—.

⁴² Siendo precursor el histórico “*Instituto de Altos Estudios Jurídicos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*”, creado en 1928 durante el decanato del Dr. Lascano. Resulta un hito la tarea realizada por el Instituto en relación al proyecto de Reforma Procesal, y también al estudio preparatorio de la Reforma del Código Civil, junto a otras múltiples tareas científicas de jerarquía (González y Marano, 2008; Salanueva, 1997; Morello, Sosa y Nogueira, 1985; entre otros). Constituyen los primeros antecedentes en la Facultad de lo que hoy se denomina “Investigación de transferencia”, de puesta en acción de tareas de Extensión Universitaria vinculadas con Investigación, y de las más preclaras concepciones de articulación de la universidad con el medio a partir de la producción de conocimiento.

Sus tareas exceden la de investigación, nucleando la casi totalidad de posgrados que en la Facultad se dictan, y realizando también capacitación interna y extensión universitaria.

El Informe de Autoevaluación Institucional 2013 expresa que constituyen “...*ámbito de reunión, formación de recursos humanos y contención de los docentes por especialización temática, independientemente de las Cátedras y cargos que formalmente detentan...*” (pag.26).

Sin embargo, no puede constituir un dato menor que ninguno de estos Institutos cumplimentan los requisitos exigidos por la normativa vigente de la UNLP —Ordenanza Nro. 284— y por lo tanto no se hallan reconocidos por el Consejo Superior de la Universidad, con la excepción destacable del Instituto de Cultura Jurídica que es donde se concentran la mayor cantidad de proyectos de investigación acreditados en la Facultad y de investigadores categorizados, y resulta el asiento de la mayor parte de los grupos consolidados de investigación en el campo⁴³.

Algunos de los motivos que explicarían esta situación surgen del mismo Informe de Autoevaluación Institucional 2013 ya citado: “...*La propia estructura de la Facultad, el bajo porcentaje de docentes con mayor dedicación y las altas exigencias que pone la norma en cabeza de los Institutos...*”.

En cualquier caso, se trata de una legislación de la Universidad que regula formatos —laboratorios, centros e institutos— con requerimientos de docentes con Mayores Dedicaciones y Categorizados en el Programa de Incentivos a los que la Facultad sencillamente no puede abastecer por carecer de ellos, pero por sobre todo, que ha sido pensada desde las lógicas

⁴³ El Instituto de Cultura Jurídica devino en actor potenciado a partir del Programa de Incentivos y la institucionalización de la investigación en la Facultad, acumulando el capital simbólico y material que el mismo comenzó a aportar, y cobrando mayor dimensión como actor relevante en la dinámica de negociaciones y conflictos que constituye a la unidad académica

de los campos científicistas —centralmente Ciencias Exactas— en desconocimiento de las peculiaridades de los campos profesionalistas, y especialmente ajena a las tradiciones del campo del Derecho, que producen un efecto opuesto al del fomento e impulso de la investigación en la Facultad⁴⁴.

En cuanto a la producción de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, para el año 2012 se registraron 24 Proyectos de Investigación en curso (Informe de Autoevaluación Institucional año 2013).

Esta cifra es muy significativa⁴⁵ si se tiene en cuenta el promedio histórico anual de Proyectos de Investigación de la Facultad desde el inicio del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, que para el primer decenio de funcionamiento del mismo —período 1994-2005— tenía en ejecución 77 Proyectos (Orler, 2007, 2010, 2013); y para el quinquenio siguiente —2006-2010— casi la misma cantidad: 78 Proyectos (Anuario Estadístico UNLP, 2011), dando por resultado un promedio de poco más de 10 Proyectos por año.

La distribución de los mismos por Área de Conocimiento permite afirmar que las áreas Socio-Jurídicas y del Derecho Público son las que mayor producción de investigación desarrollan desde el inicio del PI, aunque advirtiéndose un aumento de la presencia de Proyectos del área del Derecho Privado que en el primer período apenas rondaban el 10 % del total y en la actualidad alcanzan el 29 %.

Su variación a lo largo del funcionamiento del PI puede verse en las siguientes tablas que ilustran la producción al año 2012 y la del decenio 1994-2005:

⁴⁴ No obstante ello, estas circunstancias y la necesidad de adecuación de la estructura de investigación de la Facultad a los “nuevos” requerimientos reglamentarios, probablemente puedan constituirse en argumentos de sostén de estrategias positivas de avance de la Unidad Académica en la Universidad, que deberían traducirse en más cantidad de recursos para investigación y de Mayores Dedicaciones.

⁴⁵ El Informe de Autoevaluación Institucional 2013 que tomamos como fuente habla de “techo histórico” (pag. 15).

AÑO 2012:

Derecho Privado	29 %
Socio-Jurídicos	46 %
Derecho Público	25 %

Fuente: Informe de Autoevaluación Institucional 2013

DECENIO 1994-2005

Derecho Privado	10 %
Socio-Jurídicos	48 %
Derecho Público	42 %

Fuente: Orlor, 2007, 2010.

Finalmente, esta producción es difundida y se integra al circuito científico internacional con prestigiosas publicaciones que se editan en el ámbito de la Facultad: la *Revista Anales* fundada en 1926 constituye la publicación institucional de la unidad académica, y además los Institutos tienen sus publicaciones: la *Revista de Derecho y Ciencias Sociales* del Instituto de Cultura Jurídica; la *Revista Relaciones Internacionales* del Instituto de Relaciones Internacionales —indizada en Latindex y avalada por el CONICET—, la *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana* del Instituto de Integración Latinoamericana, la *Revista Niños, Menores e Infancias* del Instituto de Derechos del Niño, y la *Revista Intercambios* de la Especialización en Derecho Penal.

4.- II) La investigación en la Facultad de Derecho de la UBA

La Universidad de Buenos Aires, en tanto institución ligada a los destinos de la nación desde los orígenes mismos de su organización —sita en el centro económico y político de la república que asumiendo su carácter federal hizo de la Buenos Aires bonaerense una Buenos Aires capital de los estados federados imprimiendo tal impronta a la propia institución de Educación Superior⁴⁶— supo constituirse en eficaz e inestimable proveedora de cuadros a las burocracias nacientes hasta nuestros días, siendo su Facultad de Derecho la unidad académica que esencialmente aportó —aporta— profesionales a la estructura político-administrativa del estado nacional (Ortiz, 2012).

Tal circunstancia parece constituir el eje conceptual histórico que aporta identidad a la institución: “...cumplió un papel central en la socialización de las clases dirigentes porteñas durante las décadas centrales del siglo XIX...” (Programa Historia y Memoria, UBA); “...más allá de la formación técnica profesional de los estudiantes de derecho, la Facultad de Derecho fue, desde los tiempos fundacionales, y aun antes, un espacio de formación de buena parte de la clase dirigente en la construcción del estado moderno argentino, pero también de cuestionamiento a las élites dirigentes...” (Historia de la Facultad, Página Web de la Facultad de Derecho de la UBA).

Asimismo, vino a desempeñar un papel de la mayor trascendencia en la vida intelectual, social y política del país, siendo central en su vida pública : “...ejerce todavía, gracias a su larga historia y al prestigio consolidado a lo largo del tiempo, un papel central en los debates y controversias sobre la vida universitaria argentina...” (Programa Historia y Memoria, UBA).

La Facultad de Derecho se define a sí misma como “una institución

⁴⁶ Volvemos sobre este punto en Capítulos V y VI “Contexto histórico. Primera y Segunda Parte”.

*en constante cambio*⁴⁷, cuya historia guarda “*estrecha vinculación*” con la historia de nuestro país⁴⁸.

Su organización académica combina de modo *sui generis* la tradicional estructura de cátedras que nunca dejó de imponer sus lógicas y hábitos académicos, con el formato Departamental establecido desde la reforma del Estatuto de la Universidad en 1958 como intento de reestructuración modernizadora, y posteriormente avivado por la reforma del Plan de Estudios del año 1985 que hacía de esa forma organizativa un presupuesto sustancial de su desarrollo y funcionamiento.

Alvarez y Ruiz (2005) analizan lo que denominan “organización de la docencia” en la UBA, en un desarrollo del sentido teórico e histórico de las estructuras organizativas “departamento” y “cátedra”, afirmando que “...*en el caso de la UBA, su estatuto solapa la estructura departamental como una opción a ser tomada por las unidades académicas en virtud de las competencias por él otorgadas a las facultades...*”, completando que “...*con diferentes niveles, alcances y variaciones a lo largo de los últimos cuarenta años, las unidades académicas de la UBA han optado por los departamentos como forma de organización académica de la docencia...*” e indicando que son la excepción las Facultades de Odontología, Ciencias Sociales, y Filosofía y Letras (pag. 93).

Cardinaux, Clérico, Molinari, Ruiz y Starowlansky (2005), dan cuenta de una pretensión inicial de reemplazo gradual de la Cátedra, por la estructura organizativa del Departamento en la Facultad de Derecho, afirmando sin embargo que en los hechos el Departamento “...*ha quedado más como una unidad administrativa que como una unidad de organización académica de la docencia...*” (pag. 127)

El agrupamiento de las asignaturas afines en “Departamentos”, en

⁴⁷ “*Acerca de la Facultad*”, Página Web de la Facultad de Derecho de la UBA.

⁴⁸ “*Historia de la Facultad*”, Página Web de la Facultad de Derecho de la UBA.

realidad data del año 1956 durante la intervención del rector José Luis Romero, quien la impuso no sin la resistencia de amplios sectores de la comunidad académica, fundamentalmente del movimiento estudiantil, que entendía esta “departamentalización” como un intento de atomización y despolitización que atentaba contra la democracia universitaria, asociándola al modelo de las universidades norteamericanas en las que ese formato organizativo va ligado a la inexistencia de cogobierno y al apoliticismo estudiantil.

Departamentalización de perfil limitado (Prego, 2010) atento que no vino a reemplazar el sólido y arraigado dualismo Cátedras-Institutos, sino a convivir con él, merced a cierto formato normativo que supo dar lugar a los decursos alternativos que las circunstancias de la coyuntura imponían. Así, frente a la puesta en acción más amplia e integral de la departamentalización que se ensayó en la Facultad de Ciencias Exactas en esa coyuntura histórica, es posible distinguir la experiencia más circunscripta realizada en la Facultad de Derecho.

La manera en que las Cátedras producen poder material y simbólico en las disputas del subcampo académico dentro del campo del Derecho —y sin dudas lo producen y sostienen— frente a atribuciones no menores de los Departamentos que en ese mismo ámbito se despliegan —como oferta de cursos por Departamento, concursos docentes por Departamento, desarrollo de la investigación también con sede en los Departamentos, entre otras cuestiones—, así como también el modo en que ambas instancias organizativas desenvuelven sus dinámicas institucionales a veces en armonía a veces con contradicciones, constituye una complejidad difícil de descifrar que nos excede y amerita una investigación específica.

Son once Departamentos compuestos por un director, un subdirector y un consejo consultivo: de Ciencias Sociales, de Derecho Económico y Empresarial, de Derecho Penal y Criminología, de Derecho Privado I y de

Derecho Privado II, de Derecho Público I y de Derecho Público II, de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de Filosofía del Derecho, de Derecho Procesal, y de Práctica Profesional.

La estructura institucional de investigación de la Facultad es coordinada por una Secretaría de Investigación creada en los años noventa de modo análogo a la mayoría de las instituciones de Educación Superior en nuestro país —en años anteriores estaba anexada a otras Secretarías como la de Posgrado, o la de Relaciones Institucionales—, encargada de canalizar por la Facultad la programación científica UBACyT y también la programación CONICET-FONCYT —convocatoria y difusión de proyectos, asesoramiento a docentes-investigadores y a evaluadores, ayuda administrativa—, asimismo todo lo relativo al Programa de Incentivos y Categorizaciones docentes.

Sin embargo esta función “mediadora” de limitado carácter administrativo que asume la Secretaría de Investigación —que distinguíamos también en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y que constituye un común denominador para este área en todas las universidades nacionales producto del modo en que el Programa de Incentivos y las lógicas del estado evaluador se imponen⁴⁹— logra ser relativamente superada en la Facultad de Derecho de la UBA, debido a que también desarrolla una programación de investigaciones con financiación y acreditación propia⁵⁰, de más reciente data —a partir del año 2010— constituida por los denominados Proyectos DeCyT del Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho, cuyo objetivo es “...reconocer institucionalmente y apoyar la consolidación académica de investigaciones desarrolladas por equipos de docentes de

⁴⁹ Desarrollamos este punto en el siguiente Capítulo IV *Marco Teórico*, segunda parte.

⁵⁰ Aunque sin correrse de los formatos del Programa de Incentivos, y asumiendo acriticamente los paradigmas de investigación que el mismo promueve.

nuestra Casa...” (Documento Presentación Programa DeCyT, 2010).

Resulta de la mayor significación que para el año 2013 la cantidad de Proyectos DeCyT superaba ampliamente la de los Proyectos UBACyT, ya que de un total de 46 Proyectos en curso, 31 correspondían a la programación DeCyT.

Dentro de la esfera de la Secretaría funciona además el Instituto de Derecho de las Comunicaciones, el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Derecho Industrial y Economía, el Centro de Estudios de la Actividad Regulatoria Energética, el Centro de Estudios de Derecho Financiero y Tributario, el Centro de Estudios de Ejecución Penal, el Centro PACEM de Estudios Interdisciplinarios sobre Pymes, Arbitraje, Comercio Electrónico y Mercosur, y los Observatorios de Salud, y de Derecho del Turismo.

Asimismo, la Secretaría de Investigación ha puesto recientemente en marcha una batería de programas destinados a la formación en investigación de los estudiantes de grado. Efectivamente, los programas de *“Participación y Adscripción en Proyectos de Investigación”* promueven la participación de estudiantes en carácter de auxiliares de investigación, en proyectos en curso en la Facultad, y son reforzados con *Becas de Investigación* para estudiantes que participan en proyectos UBACyT y DECyT. Asimismo, los *“Seminarios de Investigación”* y *“acreditación de puntos del CPO en investigación”*, apuntan a que los estudiantes cursen seminarios de metodología y realicen actividades de investigación susceptibles de acreditarse dentro de la malla curricular de la carrera, en los Cursos de Promoción Orientada. Finalmente, y como corolario, la Facultad expide un *“Certificado de Formación en Investigación”* a todo graduado que haya optado por esas propuestas académicas y cumplido con los requisitos establecidos por la reglamentación correspondiente (Res. del HCD 1663/12).

Las actividades de investigación se hallan centralizadas en un único

Instituto⁵¹, el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja, creado el 5 de marzo de 1984⁵² con fundamento en “*la necesidad de evitar la dispersión de esfuerzos y prevenir la eventual superposición de tareas ante la existencia de numerosos institutos*”.

Tiene por objetivos: “*a) Aprovechar mas eficientemente la capacidad instalada de infraestructura: el Instituto cuenta con cuatrocientos cincuenta metros de dependencias afectadas a la investigación, como así también los elementos disponibles tanto culturales como materiales y humanos; b) Coordinar racionalmente los esfuerzos de investigación individuales y grupales que se hacían artesanalmente en las cátedras y en los Institutos especializados; c) Promover la investigación interdisciplinaria e institucional tal como lo estan haciendo los Institutos Universitarios de Investigación de los principales países de Occidente; d) Incentivar las investigaciones mediante el estímulo a la investigación profesional*”.

El Instituto posee miembros permanentes y adscriptos, y es sede de Becarios tanto de la Universidad como del CONICET. Los miembros permanentes son docentes que poseen Mayores Dedicaciones —Exclusiva o Semiexclusiva— para investigación, como así también investigadores del CONICET con sede de trabajo en el Instituto. Los miembros adscriptos lo integran en forma transitoria, como investigadores visitantes, doctorandos, o Auxiliares Docentes miembros de algún equipo de investigación.

Registra 43 investigadores permanentes y 89 adscriptos, y son sus autoridades un Director, un Vicedirector y un Consejo Asesor.

La producción de investigación en la Facultad de Derecho de la UBA —de acuerdo a lo ya adelantado— se integra con Proyectos de

⁵¹ La decisión político-institucional de concentrar en un único instituto la investigación en la Facultad resultó fuertemente cuestionada y resistida por los institutos pre-existentes, provocando que alguno de ellos —el Instituto de Historia del Derecho— se fuera de la Facultad y continúe funcionando hasta la fecha fuera de ella.

⁵² Resolución 136/84 de la UBA.

Investigación del programa UBACyT y del programa DECyT⁵³.

En el período 2004-2012 se registraron 98 Proyectos de Investigación, cuya distribución por Área de Conocimiento puede observarse en el siguiente gráfico que refleja la escasa presencia de investigaciones de Derecho Privado en contraste con la importante presencia de investigaciones de Derecho Público, de modo análogo a lo observado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Sin embargo, a diferencia de ésta, en la Facultad de Derecho de la UBA no resultan significativas las investigaciones del área Socio-Jurídica —constituyen un escaso 8 %—, con mayoría de proyectos de investigación del mencionado área de Derecho Público que alcanza al 70 % del total.

Derecho Privado	22 %
Socio-Jurídicos	8 %
Derecho Público	70 %

Fuente: Proyecto de Investigación DeCyT 1228, Facultad de Derecho, UBA.

Finalmente, la circulación de la producción científica de la Facultad se realiza centralmente con el esfuerzo y financiación del propio Departamento de Publicaciones, definido como “...*ámbito desde donde se promueve la difusión de tesis doctorales, informes de investigación y literatura jurídica en general referida a una gran diversidad de temas...*” (Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, página web).

Posee un catálogo de más de 100 títulos de libros editados; y las siguientes publicaciones periódicas: *Lecciones y Ensayos* —desde 1956,

⁵³ Esta producción constituye objeto de estudio del Proyecto de Investigación que dirijo, DeCyT 1228, “*Metodología de la Investigación en el campo del Derecho. Caracterización de la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho de la UBA*”. La información analizada en el presente título fue producida en el marco del mencionado proyecto.

revista dirigida por estudiantes, dependiente del Departamento de Publicaciones de la Facultad—; *Revista Jurídica de Buenos Aires* —desde 1957, dependiente del Departamento de Publicaciones de la Facultad—; *Academia Revista sobre enseñanza del Derecho* —indizada en Latindex, desde 2003, dependiente del Departamento de Publicaciones de la Facultad—; la *Revista Electrónica del Instituto A.L. Gioja*; y la *Revista Pensar en Derecho* de reciente aparición. Asimismo desarrolla proyectos como el de la *Revista Latinoamericana de Crítica Jurídica*, en coedición con la UNAM.

5.- La Universidad de la Reforma: cogobernada y autónoma.

“La Reforma Universitaria justifica su nombre porque es el de su bautismo, porque nació en las aulas universitarias y porque reclamó para la Universidad, para toda la escuela y correlativamente para las instituciones todas de la República re-formas, formas nuevas...” dice Gabriel del Mazo (1943) a partir de entender y expresar con claridad conceptual, que el de la universidad *“...es un problema pedagógico, un problema cultural, pero por lo mismo es a la vez y necesariamente un problema político...”* (pag. 17).

Así lo determinaba el contexto ideológico, político, social y cultural que dio vida a la revolución universitaria. Efectivamente, en esos tiempos confluían un estado oscurantista de las casas de altos estudios largamente denunciado, con el protagonismo ascendente de las clases medias y el acceso al gobierno de la Unión Cívica Radical como expresión de ellas, en el nivel nacional; sumado a la caída de los regímenes absolutistas y la crisis del nacionalismo exacerbado en el mundo, la revolución rusa, la revolución mexicana y el nuevo constitucionalismo en Querétaro y Weimar, a nivel internacional (Ciria y Sanguinetti, 1968, 1983; Buchbinder, 2008;

Portantiero, 1987; Biagini, 2000; Del Mazo, 1955; Portantiero, 1987; entre otros).

Ese tal carácter, munido de sus densidades conceptuales, es el que expondremos como adscripción explicitada, en sólo una aproximación que asumiendo la trascendental y profunda dimensión histórica del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918⁵⁴ se enfocará en el esbozo de apenas algunos de sus lineamientos que de manera sustancial aportan comprensión y clivaje a nuestro objeto de estudio.

Julio V. Gonzalez (1924)⁵⁵ sostiene el carácter de la Reforma Universitaria como “*un nuevo sentido de la democracia*” y califica como “...*un grave error cuando sus sostenedores la defienden solamente bajo la faz de los estatutos universitarios...*” (conferencia dictada en el Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, marzo de 1923).

Definitivamente se trató —en lo que nos interesa y entre muchos otros alcances que podrían distinguirse— de un nuevo modelo espistémico que encaminado por un reposicionamiento crítico y antidogmático frente al gran desafío del conocimiento, devino en la posibilidad misma de un proyecto de producción científica en la universidad, y con ello, en una resignificación del carácter social de ese conocimiento y de su dimensión política para hacerlo efectivo.

En tiempos de “*tiranos ensoberbecidos*” con reminiscencias de los “*contrarrevolucionarios de mayo*”, las universidades habían sido el lugar “...*donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara...*”, y donde la ciencia se desarrollaba “...*mutilada y grotesca al servicio burocrático...*”, dirá en lo que nos interesa el

⁵⁴ Tanto se ha escrito y tanto ha sido estudiada la Reforma Universitaria de 1918 en toda Latinoamérica y el mundo, y tan lúcidos los nombres que con su autoría jerarquizan esa producción, que a ellos remitimos para su acabada comprensión.

⁵⁵ Representante de la UNLP al Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios en Córdoba, en Julio de 1918.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918.

En esta instancia, los insurrectos cordobeses reclamaban para las altas casas de estudio “...*un gobierno estrictamente democrático...*” y el primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios convocado por la recientemente fundada Federación Universitaria Argentina sancionaba la trascendental “*Bases para la organización de las universidades*” que en su artículo primero definía lo que sería el novedoso hallazgo, el cardinal aporte al marco de referencia teórico que en clave de ruptura vertebraría la idea de universidad y su proyección futura y continental, disparando prácticas constitutivas de la moderna cultura universitaria y de su identidad latinoamericana: la noción de “república universitaria”⁵⁶ y de gobierno cogestionado por docentes, estudiantes y graduados.

Desde aquellas asociaciones de profesores y estudiantes de la universidad medieval, que fueron autonomizándose paulatinamente de la tutela clerical a medida que la necesidad de cuadros técnicos por parte de los gobiernos —de las ciudades y de los soberanos— iba manifestándose en forma paralela a la complejización y diversificación de los mismos, la administración de las altas casas de estudio superiores por parte de los protagonistas de la vida académica de aquella época, maestros y estudiantes, fue imponiéndose (Verger, 1994).

Este modelo de gestión que los reformistas del año 1918 venían a recuperar siglos después, contó con amplio consenso político así como con vehementes resistencias desde los sectores defensores del statu quo, que derivaron en intensas luchas desde las ideas y desde la acción, y supo expresar acabadamente la necesidad de democratización de las instituciones y de la enseñanza superior, y la necesidad de participación en

⁵⁶ El giro —con algún matiz: “República del Saber”; “República del conocimiento”, etc.— circula de modo recurrente y significativo por los autores reformistas de la época, desde Deodoro Roca, hasta el propio Joaquín V. González, Alejandro Korn, Julio V. González, y más acá Rizieri Frondizi, entre otros. Gabriel del Mazo (1955, a) lo desarrolla acabadamente.

la toma de decisiones por parte de quienes “hacen” la universidad, en tiempos en que las “academias” vitalicias, con su combinación perversa de ineptitud y corrupción cristalizaban formatos en que la enseñanza y la ciencia resultaban víctimas.

“Cuando hablamos de cogobierno universitario nos referimos a un concepto que expresa una manera concreta de organización del gobierno de la universidad a partir del cual cada claustro que compone la institución tiene un determinado nivel de participación en la toma de decisiones” (Pitelli y Ruiz, 2010, pag. 28).

El “claustro”⁵⁷ como “comunidad de intereses y actividades” y como “ámbito de trabajo y de intercambio intelectual y personal” (Pitelli y Ruiz, ob.cit.) constituye el eje de estructuración del cogobierno de las entidades educativas superiores, que mediante la participación de docentes, estudiantes, graduados y (más actualmente) no docentes⁵⁸, hace viable esa “república” de gestión del conocimiento, como concepto que excede el del formato de gestión o del régimen administrativo, para remitir a una esencia material como noción profunda de trascendencia y raigambre histórica y cultural insoslayable.

Los más de cien años de ejercicio de ciudadanía universitaria —aún con interrupciones consecuentes con las rupturas del orden constitucional en la historia de nuestro país, o derivadas del proyecto político-educativo del peronismo del año 1945 a 1955— devienen impronta distintiva que circula caracterizando a todo el sistema de educación superior público en Argentina, situándolo en una relación con el conocimiento también distintiva y particular, que no puede desvincularse de la misma. O dicho de

⁵⁷ Algunas modificaciones estatutarias en las universidades de nuestro país han revisado esa denominación y apelado a otros conceptos definitorios (“estamento”, “cuerpo”) sin advertirse en ningún caso mayor trascendencia transformadora que la mera elección terminológica.

⁵⁸ Las discusiones sobre formas “tripartitas” o “cuatripartitas”, por el cual a los tradicionales claustros de docentes y estudiantes se agregan graduados y no-docentes en la gestión del gobierno universitario (los primeros ya desde principios del siglo pasado, lo segundos en las últimas décadas) aún están vigentes.

otro modo: la viabilidad de un proyecto plural y diverso de producción y reproducción de conocimiento, halla su condición de posibilidad en el *demos* universitario que nuestras instituciones de educación superior asumen como valor y fundamento desde principios del siglo pasado.

La organización democrática de la enseñanza como necesidad impuesta por el proyecto de democratización del conocimiento⁵⁹ que para el movimiento del '18 constituyó objetivo fundante y se elevó a la categoría de principio caracterizador de la universidad latinoamericana, hoy continúa asumiendo ese mismo carácter indispensable e innegociable para la cultura de la educación superior argentina, porque como dijo Risieri Frondizi al inaugurar los cursos de la Universidad de Buenos Aires en el inicio del año lectivo en 1959 “...*el gobierno tripartito no sólo es democrático sino eficiente*⁶⁰.”

Se trata de lo que Cardinaux y otros (2010) denominan “*faz constructiva*” del concepto de Autonomía Universitaria que implica “...*como mínimo, la libertad de cátedra, la libertad académica y el autogobierno para garantizar la docencia, la investigación y la extensión...*”, que complementa el concepto en su “*faz defensiva*”, entendido como “...*escudo frente a la injerencia de terceros, en especial, de los poderes ejecutivo, legislativo, militar, eclesiástico y económico-financiero*” (pag. 153).

En concordancia con tal conceptualización, de forma paralela y necesariamente articulada con el *cogobierno* encontramos otra de las grandes coordenadas que marcan el rompimiento de la universidad del siglo XX con la universidad decimonónica, como sustento de la más amplia renovación de la vida y métodos de la enseñanza superior y correlato

⁵⁹ Esta idea ha sido amplia y profundamente recorrida por la literatura reformista: Alejandro Korn (1919), Julio Antonio Mella (1923), Alfredo Palacios (1928), José Carlos Mariátegui (1928), Anibal Ponce (1927, 1935), Risieri Frondizi (1959), Gregorio Berman (1960), entre otros.

⁶⁰ Discurso del Rector Doctor Risieri Frondizi, 20 de marzo de 1959, Revista de la Universidad de Buenos Aires, V época.

indisoluble de la primordial exigencia de constituir democráticamente su gobierno: la *autonomía universitaria* (Del Mazo, ob.cit.).

Sanchez Viamonte (1968) la define como reconocer a cada universidad nacional el poder necesario para darse su propio estatuto, para darse sus propias instituciones y regirse por ellas, y advierte que la misma constituye un atributo consustancial de la existencia de las instituciones de educación superior en nuestro país.

Sanguinetti (1980) se extiende en los tres aspectos que la misma abarca: administrativo, financiero y científico pedagógico, de relación recíproca estrecha entre sí, al punto que suprimiéndose uno de ellos los restantes quedan sustancialmente disminuidos, afirma.

“Desde el comienzo hay que indicar con toda claridad que la autonomía implica el derecho de la universidad a elegir y destituir a sus autoridades en la forma que ella misma determine en sus estatutos...” dice Risieri Frondizi (1971), advirtiendo inmediatamente que *“...se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo, y en particular con el gobierno...”* (pag. 16).

Y es precisamente en esa dualidad compleja, en que la universidad pública como institución del estado se define *autónoma* con relación al gobierno y reclama para sí la tarea de conducir la educación superior, de organizarse y funcionar de acuerdo al ordenamiento que ella misma se dicte, donde el concepto asume toda su significación, con sustento en el acto mismo del conocimiento y de su razón crítica.

Desde tiempos iniciales la *autonomía* significó *“Un principio fundamental para las instituciones reformistas, ya que se propuso romper el círculo vicioso de los “mediocres” (académicos vitalicios) del tradicional gobierno a cargo de la enseñanza, y se proyectó en la cultura universitaria a través de la participación de los tres cuerpos colegiados (profesores, estudiantes y graduados) en la toma de decisiones*

pedagógicas, académicas y científicas” (Mollis, 2008, pag. 93) pues efectivamente, los reformistas del 18 se habían levantado “*contra un concepto de autoridad*” (Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918).

Finocchiaro (2013) sin embargo, afirma que el concepto de “autonomía universitaria” no formó parte de la agenda de tópicos impulsados por los reformistas de 1918 —lo denomina “mito reformista”—. Advierte que se trata de una construcción conceptual posterior, con perfiles y alcances no siempre bien definidos —lo que no podía haber sido de otro modo, dado el estado de avance del Derecho Administrativo que recién a partir de mediados del siglo XX alcanzó su principales desarrollos, y como lo demuestra la larga lista de fallos jurisprudenciales en que la Corte Suprema de Justicia de la Nación fue llamada a definir y establecer los alcances del concepto desde 1864 hasta la fecha⁶¹—, pero soslayando que indudablemente formaron parte de la agenda y acción reformista más precursora aquellos aspectos que hacen al contenido y sustancia del concepto en cuestión. Efectivamente, las pretensiones de cogobierno y la puesta en discusión justamente y de modo central de las formas de gobierno de las instituciones universitarias, los planteos de democratización del conocimiento, de libertad de cátedra y de enseñanza, de enfrentamiento y expulsión de las academias que representaban no otra cosa que la injerencia externa, constituyen definitivamente y de modo indudable planteos autonómicos. Asimismo, las tensiones entre universidad y Poder Ejecutivo como manifestación medular de las pretensiones de autonomía de las altas casas de estudio ocuparon buen parte de las disputas judiciales desde principio de siglo, asumiendo la

⁶¹ Puede verse un análisis exhaustivo al respecto en “*Los contornos de la Autonomía Universitaria delineados por los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*”, Nancy Cardinaux, Laura Clerico y Sebastián Scioscioli, (2010) en: *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*, Ruiz y Cardinaux, Edit. La Ley

CSJN hasta el fallo Berges⁶² en 1930 una concepción restringida de la misma, ampliándose a partir del mencionado, por causa directa y así explicitada por el Alto Tribunal de “...los hechos ocurridos durante el período anteriormente ya caracterizado por el movimiento reformista universitario de las primeras décadas del siglo XX...” (Cadinaux, ob. cit., pag. 165).

El Juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Carlos Fayt con su voto en disidencia en el siempre citado fallo “Monges”⁶³ expresa en relación a la Autonomía Universitaria que “...evoca inconfundiblemente cuestiones largamente debatidas por la sociedad toda, que por otra parte poseen orígenes seculares, en el peculiar “status” que se les reconoció a las universidades en la historia de occidente, y más próximamente, a partir del movimiento de la “reforma universitaria” que nació en nuestro país y alcanzó amplia trascendencia en otros”.

Opina Horacio Gonzalez⁶⁴: “Sabemos que la educación pública superior la financia y garantiza el Estado, pero hay un gesto interno que el Estado secretamente acata sin duda a desgano, que es el de saber que de él depende la institución que no le responde. ¿Por qué haría tal cosa el Estado? Y temo ponerme aquí bastante hegeliano. Porque su vida misma, que es la de la sociedad en su conjunto, se juega en el acto mismo del conocimiento, que ejerce una negatividad de aquello mismo que lo sostiene...”; y completa en afirmación de la mayor vigencia frente a las más actuales caracterizaciones relativistas del concepto, que como estrategia burladora del precepto constitucional que impide negarlo se intentan en continuidad lineal con las políticas de educación superior

⁶² “Don Pedro Berges c/Gobierno Nacional por reposición en el cargo de Profesor Titular de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Agronomía y Veterinaria”, Jurisprudencia pronunciada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación sobre Universidad, T. 166, pag. 264-276.

⁶³ “Monges Analía M. c/Universidad de Buenos Aires”, Fallo de la CSJN, 26/12/1996 sobre el régimen de acceso a la enseñanza superior.

⁶⁴ “Autonomía universitaria: problema de viejos” nota del 21 de julio de 2012, Periódico Página 12.

inauguradas en la década de los noventa —la propia Ley de Educación Superior 24.521 lo es—: “...*las encrucijadas de la sociedad podrán ser más fructíferas con la autonomía sin más, que postulando una autonomía relativa que cede un concepto histórico fundamental sin hacer otra cosa que abrirle la puerta a un chato cientificismo...*”.

Gonzalez Casanova (1966) coincide al reflexionar que la *autonomía* constituye un formato institucional que no sólo favorece a la propia universidad, sino también al gobierno que la respeta.

Definitivamente, la tensión fundadora de ese constructo que en su densidad teórica se proyecta desde la dinámica de las instituciones y su viabilidad cotidiana hasta principios epistémicos sustantivos y concepciones filosóficas del conocimiento como tal, se mantiene siempre presente y constituye su rasgo.

Rasgo de carácter histórico que se fue conformando de manera articulada con las instituciones democráticas de la nación y al amparo de su designio, y sufrió el mismo atropello que aquellas por parte de las sucesivas dictaduras cívico-militares que hicieron del intervencionismo a las universidades —como del arancelamiento, las restricciones al ingreso, las cesantías de profesores, la represión y el genocidio— el eje de sus excluyentes políticas educacionales, con prístinos intereses de clase y resultados que no son desconocidos. Asimismo, de modo concordante —y este es un dato de la mayor significación para comprender acabadamente el sentido y alcance, real y simbólico, que la autonomía de las universidades asume en Argentina— las luchas y resistencias múltiples y redobladas de la comunidad universitaria —en tanto necesarios portadores y hacedores de la identidad de las instituciones educativas (Mollis, ob.cit.)— también y sustancialmente contribuyeron a definir ese carácter autónomo como innegociable.

Un capítulo aparte en la cuestión de la “autonomía” lo constituye su

inclusión en los textos constitucionales de los países de Latinoamérica.

La Unión de Universidades de América Latina define: “...la autonomía de la Universidad es el derecho de ésta a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada –y debe ser asegurada– como una de las garantías constitucionales...” (Documento Político de la UDUAL, 1953).

Es en el constitucionalismo de la segunda mitad del siglo XX que el principio de *autonomía universitaria* comienza a ocupar su lugar, con antecedentes en las constituciones de México, Brasil, Costa Rica y Bolivia, siendo acogido en la Carta Magna de nuestro país con la reforma constitucional de 1994 (Quiroga Lavié et al, 2001), a partir de una convención constituyente que situó la “cuestión universitaria” y el propio concepto de “autonomía” y sus alcances como uno de los tópicos a considerar⁶⁵.

La constitucionalización del precepto en los términos actuales constituye un dato de la mayor significación, si consideramos que el propio concepto de universidad no había tenido mayor recepción en el desarrollo de la norma fundamental argentina⁶⁶ y que el concepto de “autonomía” tenía el precedente inmediato de la Constitución de 1949, vigente hasta 1955, en que se refería el mismo para limitarlo: “*Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentará su organización y funcionamiento*” (art. 37, Secc. IV, Inc. 4).

⁶⁵ Debates de la Convención Constituyente de 1994. Para un análisis profundo de los mismos ver Ruiz y Scioscioli (2010) entre otros.

⁶⁶ El anterior art. 67 inciso 16 apenas refería el tema, otorgando al Congreso el dictado de los “*planes de instrucción...universitaria*”.

El novedoso⁶⁷ artículo 75 inciso 19 anteúltimo párrafo impone sancionar leyes que “*garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales*”, con fundamento en que se trata del medio necesario para que la universidad cuente con la libertad suficiente que le permita el cumplimiento de su finalidad específica, aunque con ciertos reparos manifestados por algunos convencionales⁶⁸ en cuanto al concepto de “autarquía” que se lo sindicaba como remitiendo a un autofinanciamiento de la educación superior tan inaceptable como imposible.

Sin embargo, el esfuerzo de algunos sectores por blindar el concepto de “autonomía” legislado merced a acuerdos previos a la Convención⁶⁹, ensayando interpretaciones y alcances con intención de positivizarlos para evitar futuras tergiversaciones, resultó —como no podía ser de otro modo— infructuoso.

Efectivamente, las políticas y legislación para la Educación Superior durante toda la década de los '90 constituyeron desconocimiento liso y llano de la mentada “autonomía”, cuya relativización esos años inauguraron, manteniéndose enderezadamente y sin mayores desvíos hasta el presente —aunque debemos reconcer un énfasis más atenuado o quizás una estrategia de menor confrontación en el actual Poder Ejecutivo—.

La sanción de la Ley de Educación Superior 24.521⁷⁰ fue el vehículo legal de restricción de la “autonomía” a su sola dimensión académica —en

⁶⁷ La novedad no reside en el contenido de la norma, sino en su jerarquía normativa.

⁶⁸ Hubo un dictámen de minoría que eliminaba del artículo el concepto de “autarquía”, rubricado por los convencionales Zaffaroni, Estevez Boero, Alvarez, Cafiero (h), entre otros, quienes defendieron mantener el concepto de “autonomía” en toda su amplitud y así lo propusieron al plenario en la votación del 11 de agosto, aunque sin éxito.

⁶⁹ Fórmula elegante, utilizada recurrentemente por los Convencionales y los medios de comunicación de la época, para referir que la llamada “cuestión universitaria” y el tópico “autonomía de la universidad” constituyeron moneda de cambio —una de ellas— de las eficaces pretensiones re-eleccionistas que habilitaron la reforma constitucional.

⁷⁰ Con el voto exclusivo de la “mayoría automática” de la coyuntura (oficialismo apenas acompañado por algunos partidos provinciales) y contra la voluntad generalizada de los actores del sistema universitario

fórmula legislativa calcada de la utilizada por gobiernos dictatoriales en diversos momentos de la historia de nuestro país— haciendo mención al concepto para inmediatamente afirmar que estaría limitado al “...*marco de la legislación específica...*” (art. 23).

Ello, acompañando un combo de políticas para el sector vigentes en las siguientes décadas, que profundizaron el control del Poder Ejecutivo sobre el sector universitario con el objeto de imponer lógicas mercantilizadas de la educación superior que venían difundidas desde los países centrales⁷¹ y que esparcieron su racionalidad de “accountability” como sustento de un “Estado Evaluador” (Neave, 1988; Neave & Van Vught, 1994; O’Donnell, 2001; Paviglianiti 1996; Naishtat, 2001; Ruiz, 2010, Mollis, 2002, 1996; entre otros) que hasta la fecha y a veinte años vista, significó más restricción de la concepción autonómica de la Educación Superior que mejoramiento de la calidad y eficiencia de la gestión educativa, tal como el discurso de legitimación argüía.

En definitiva, es necesario apuntar para cerrar este apartado, que la *autonomía universitaria* generó y sigue generando amplios debates que, disfrazados de tecnicismo y de absolutismo jurídico, intentan superar sus perfiles imprecisos en disputas hermenéuticas en el campo legislativo, doctrinario y jurisprudencial, poniendo en juego la profunda dimensión política que sustentan las fórmulas del Derecho.

Decimos entonces, que el *cogobierno* de las casas de estudios superiores por los propios académicos, por los propios agentes del sistema universitario, constituye una clave de lectura de la realidad universitaria en Latinoamérica y particularmente en nuestro país, que necesariamente debe

expresada en forma de protestas, movilizaciones y acciones judiciales de diverso tipo y calibre, adoleciendo de la ilegitimidad de origen propia de toda norma no consensuada. Tal circunstancia requiere ser adecuadamente dimensionada al momento de efectuar diagnósticos de la situación actual del sistema universitario en Argentina

⁷¹ Con las reformas educativas de la década de los '80 en Gran Bretaña y Estados Unidos, y en línea con el denominado “Proceso de Bologna” que por los '90 marchaba en el Espacio Europeo de Educación Superior. Volveremos sobre ello.

informar cualquier análisis al respecto; de modo análogo la *autonomía universitaria* es otro de sus ejes sustantivos, sin el cual la institución sería impensable, y cualquier tentativa de reformulación institucional inviable. Ello a partir de entender que, en definitiva, *autonomía, cogobierno y democracia universitaria*, son términos de una misma ecuación vinculada nada más ni nada menos que con el lugar que le otorga cada sociedad al *conocimiento* y a sus condiciones de producción y reproducción.-

6.- La Universidad de la contrarreforma.

Afirma Lopez Segrera (2006) “*Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales a la manera de la Reforma de Córdoba (1918) en Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la universidad de América Latina y el Caribe*” y agrega de modo contundente “*En América Latina, tras la mencionada Reforma de Córdoba, la reforma de los ochenta y los noventa, caracterizada por la desinversión y la privatización de la universidad, fue una auténtica contrarreforma*” (pag. 35).

Esta *contrarreforma*, en nuestro país se configuró apresuradamente⁷² en los años noventa con la sanción de la Ley de Educación Superior Nro. 24.521, la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, y la puesta en marcha del Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES) financiado con un préstamo del Banco Mundial y del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento⁷³ que tenía por objetivos declarados la reforma de la Ley de

⁷² María Clotilde Yapur utiliza este calificativo en “*Docencia e Investigación*” (2012) comparativamente con el proceso que en otros países fue desarrollándose desde la década de los años setenta, e incluso como el caso de México de los sesenta.

⁷³ Préstamo 3921-AR, promulgado por Decreto del PEN Nro. 840/95 por la suma de 165 millones de dólares.

Educación Superior, el mejoramiento de la calidad de la educación superior, el desarrollo de políticas de evaluación y acreditación a través de la también recientemente creada Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU), una mayor inversión en infraestructura y equipamiento de las universidades, la eficiencia en el gasto, y la modificación de los criterios de asignación presupuestaria via mecanismos de competencia entre las altas casas de estudio para el acceso al financiamiento, como fue el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA).

En definitiva, se trató de la traducción al ámbito de la Educación Superior de las políticas neo-liberales impuestas en todo Latinoamérica (Brunner, 1994, 2009; Mollis 2002, 2003, 2007; Lopez Segrera 2006; Oszlak 1997; entre otros), de reforma del Estado, privatizaciones y ajuste del gasto público —con una gradual pero continua y significativa reducción de las asignaciones presupuestarias para la educación superior (Gentili, 2001)—, y significaron decididamente una deformación de las universidades públicas —Mollis (2003) acuña el concepto “*universidades alteradas*”— para subordinarla al mercado y sus lógicas, cabalgando en conceptos de “eficiencia” vacíos que le impiden cumplir su misión.

Se trató, al decir de Tenti Fanfani (1993), de la liquidación del clásico espacio público para el desarrollo del trabajo intelectual. La idea de universidad como empresa rentable se impuso, sustentada en slogans ampliamente difundidos como el de desarrollo de la “sociedad de conocimiento”, “modernización” y “globalización de la educación”, que significaron standarización e imposición de modelos pensados para y desde los países centrales, particularmente —y como si las advertencias y críticas de Weber hace casi cien años acerca de su burocratización e ineficiencia no hubieran sido suficientes— emulando e intentando adaptar

el modelo norteamericano de universidad (Araujo, 2003; Krosch 1998).

Las nuevas relaciones entre Universidad y Estado que resultaron como consecuencia, se configuraron con también novedosos formatos de control y planificación, y fundamentalmente con la habilitación del “mercado” como actor político determinante en su desarrollo. Dice Araujo (2003): “...*Los cambios enunciados se producen en el marco de reformas etiquetadas como gerencialismo (managerialism) o nueva gestión pública (new public Management) en las que la universidad es considerada como una empresa corporativa reemplazando la concepción de la universidad como una institución pública estatal o como una institución cultural...*” y agrega más adelante “...*Esta concepción como fundamento ideológico del Estado Evaluador se generaliza en los diferentes países, obviando la complejidad de los sistemas de educación superior en términos de entrecruzamientos y superposición de diferentes culturas en el proceso de producción-reproducción de este subsistema educativo...*” (pag. 47).

Dos ejes pueden advertirse muy prístinamente en el entramado de discursos y acciones puestos en juego en los años a los que hacemos referencia en relación a las instituciones de Educación Superior en Argentina y en América Latina en general: el retiro del estado como garante de los servicios educativos en general y de la Educación Superior en particular, y una sustancial mutación en la propia concepción de Universidad, entendida ahora con énfasis empresarial y criterios de rentabilidad⁷⁴ en los que la propia educación comienza a considerarse un “gasto”.

Perez Lindo (ob.cit.) sin embargo, afirma que se trató de un “vuelco paradigmático” desde una estructura universitaria interesada en su reproducción, hacia un sistema que toma en cuenta las necesidades del

⁷⁴ En sintonía con tales vientos, la Organización Mundial del Comercio (OMC) planteó la inclusión de la Educación Superior como bien de importación y exportación regulado por sus normas.

medio y la competencia para captar recursos del Estado y la sociedad.

Desde el punto de vista operativo y de las modalidades concretas que fueron delineadas en nuestro país como precursoras del mentado “salto de calidad” en la Educación Superior, pueden consignarse: 1) el sistema de Evaluación y Acreditación Institucional —con la creación de organismos de amortiguación como CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), y mecanismos de autoevaluación enlazados con evaluaciones externas⁷⁵—; 2) la competencia de las distintas instituciones por fondos estatales como el FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) —que van derivando el financiamiento de la Educación Superior hacia asignaciones de fondos específicos para áreas o actividades que el gobierno desea promover, y que están vinculadas de forma más o menos directa con los resultados de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad—⁷⁶; 3) el PI (Programa de

⁷⁵ Para profundizar este aspecto ver: “*Políticas Públicas de Evaluación y Acreditación en las Universidades Argentinas*” de Guaglianone (2010); “*Evaluación de la calidad para la transformación de las universidades: el caso de la Argentina*” de Alvarez (1992); “*Evaluación universitaria en el Mercosur*” de Marquis y otros (1994); “*Reformas estatales de segunda generación y reformas universitarias en la Argentina actual (o de por qué es más fácil privatizar una línea aérea que una universidad)*” de Camou (2002); “*Políticas internacionales y gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN*” de Carlino y Mollis (1997); “*La evaluación de la calidad universitaria en Argentina*” de Mollis (2000); “*Evaluación y acreditación en la Educación Superior Argentina*” de Fernandez Lamarra (2003); “*La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto*” de Krotsch (2005); “*Universidad y Evaluación*” de Krotsch y Piggros (1994); “*Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos. Enfoque comparado*” de Marquis y Marquina (1997); “*Evaluación universitaria*” de Marquis (1995); “*Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria. Estrategias, procedimientos, instrumentos*” de Marquis y Sigal (1993); “*La evaluación de las instituciones universitarias. Estado de la cuestión*” de Marquis (1996); “*Calidad y evaluación universitaria*” de Mignone (1992); “*Criterios y procedimientos para la evaluación institucional*” de Peón (1999); “*Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina 1996/2002*” de Peón y Pugliese (2004); “*Teoría y evaluación de la educación superior*” de Perez Lindo (1993); “*Análisis exploratorio de los efectos del FOMECA y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?*” de Toscano (2005); entre otros.

⁷⁶ Para profundizar este aspecto ver: “*Mejora de la calidad de la Educación Superior: vínculos con el financiamiento. Una mirada del caso Argentino*” de Soriano de Castro (2010); “*Contrato-Programa: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*” de García de Fanelli (2008); “*Financiamiento de la educación superior en América Latina*” de García Guadilla Carmen (2006); “*El financiamiento de las instituciones de educación superior en Argentina*” de García Solá (2004); “*Consideraciones sobre el FOMECA. Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria*” de Marquis (1998); “*El FOMECA: innovaciones y reformas en las universidades nacionales*” de Marquis, Riveiro y Martínez Porta (1999); “*Los nuevos mecanismos relacionales de financiación de la educación universitaria pública: la aplicación del contrato-programa en España*” de

Incentivos a Docentes-Investigadores) —como forma de resolución de la cuestión que constituye nuestro objeto de estudio: *articulación* docencia-investigación en la Educación Superior— del que nos ocuparemos en el siguiente acápite.

Pedro Krostch (1998) apunta que ciertas circunstancias macro como la relativa estabilidad económica lograda a través del Plan de Convertibilidad y la fuerte hegemonía del gobierno Justicialista, además de la incorporación del país a las grandes tendencias de la globalización económica, y la existencia de condiciones objetivas en el sistema de Educación Superior con su creciente complejidad y dimensión en constante aumento; sumadas a otras condiciones de carácter más coyuntural como el aumento de la capacidad operativa del Ministerio de Educación vía la recientemente creada Secretaría de Políticas Universitarias, y el apoyo ideológico y financiero del Banco Mundial; a las que debe agregarse la incapacidad política de los actores del propio sistema de Educación Superior para promover sus intereses —Seoane (1999) afirma que esa es la percepción generalizada de los docentes universitarios—; confluyeron para hacer posible la instauración del modelo a pesar de la resistencia y conflictividad que generó.

Pero por otra parte, debe tenerse presente que este proceso asumió el distintivo carácter heterónomo que resulta común denominador en todas aquellas reformas de la Educación Superior que a lo largo de la historia en nuestro país han sido impulsadas por gobiernos dictatoriales —y esto constituye un dato no menor al momento del análisis—; Naishtat (2002) más moderadamente habla de “formas gerenciales” que dinamizaron desde afuera las instituciones de Educación Superior.

Prado Domínguez (2003); “*Mecanismos de asignación de recursos en la educación superior: tipología y evaluación*” de Salami y Hauptman (2006); “*Análisis exploratorio de los efectos del FOMECA y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?*” de Toscano (2005); entre otros.

El caso es que el llamado “modelo evaluador” se impuso desde el gobierno central con formas autoritarias, prescindencia de instancias de diálogo y prácticas políticas de generación de consensos, y con explícitas estrategias de cooptación y coacción en la distribución de fondos y recursos, contra el generalizado rechazo de la comunidad universitaria en general aunque con la connivencia explícita en algunos casos —las Universidades alineadas políticamente con el Poder Ejecutivo aceptaron más temprano que tarde los procesos de evaluación institucional y la competencia por fondos especiales⁷⁷— e implícita en otros, por la incapacidad de los propios actores del sistema de educación superior para generar acciones políticas alternativas eficaces. Tal como lo sugieren Carullo y Vacarezza (1997) y Prati (2004) con relación al Programa de Incentivos —del que nos ocuparemos en el siguiente capítulo—, no resulta sostenible la idea de que se trató de a un Poder Ejecutivo decidido a relativizar la autonomía universitaria y un Ministerio de Educación avasallante en pugna contra la comunidad universitaria “homogéneamente resistente”.

No debe perderse de vista, sin embargo, al considerar este último aspecto señalado, el tipo de actores institucionales que constituyen las universidades y su natural dependencia del financiamiento del estado, que sobre todo en tiempos de restricción presupuestaria como los que referimos, las sometió a los designios de un Poder Ejecutivo excesivamente permeable a los requerimientos de los organismos financieros internacionales y de sus técnicos y asesores incapaces de comprender los procesos históricos de la universidad en nuestro país y Latinoamérica, y

⁷⁷ En los albores mismos del período, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación firmó convenios para establecer procesos evaluadores con distintas Universidades. El listado resulta más que significativo: Centro de la Provincia de Buenos Aires, Cuyo, Federal de la Patagonia Austral, Lujan, Nordeste, Patagonia, Río Cuarto, San Juan, y Sur. Posteriormente lo harían las universidades de: Catamarca, Comahue, La Pampa, La Rioja, Litoral, Santiago del Estero y Misiones.

más ajenos aún a su cultura académica y su tradición autónoma⁷⁸.-

⁷⁸ Un ejemplo acabado de ello lo constituye el Programa de Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria (“Subproyecto 06”) que en 1991 el Ministerio de Cultura y Educación puso en manos de técnicos especialistas y expertos en Educación Superior, con pretensiones de diagnosticar, asistir y elaborar proyectos de políticas públicas para el sector, altamente financiado por el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y cuyo informe final fue recibido con innumerables críticas por parte de los distintos sectores de la comunidad universitaria y por las propias instituciones de Educación Superior, y oportunamente rechazado por el Consejo Interuniversitario Nacional (Acuerdo Plenario 97/93).

Capítulo IV

MARCO TEORICO – Segunda Parte

1.- La *articulación* Docencia-Investigación

El modo de *articular* la tradicional y más antigua de las labores académicas, cual es la docencia, la reproducción y transmisión de conocimientos, y la formación de profesionales idóneos, con la novedosa tarea de producción de conocimiento, constituye uno de los dilemas centrales de la Universidad actual.

Definitivamente, cualquier proyecto de Universidad con pretensiones de desarrollar investigación, debe necesariamente asumir esta cuestión que conlleva además, otras aledañas: ¿cómo deben llevarse adelante estos deberes?, ¿con qué agentes?, ¿en qué condiciones?, o dicho de otro modo, ¿quién enseña y quién investiga?, ¿todo docente universitario debe llevar adelante ambas tareas?, ¿con qué recursos?.

Toda declaración acerca de la necesidad de investigar —y tal como decimos desde el inicio, es necesario advertir que las mismas abundan y constituyen parte central del imaginario que construye la idea vigente de Universidad⁷⁹— resulta mero voluntarismo o expresión de deseos si no resuelve previamente cómo habrá de *articularse* con la función de enseñanza, así como también quiénes lo harán y con qué financiamiento.

Al respecto, creemos necesario efectuar una distinción —que deviene recorte de nuestro objeto de estudio— que no en toda la literatura del tema aparece claramente expuesta y, en algunos casos incluso, resulta sencillamente confundida. Se trata de lo que entendemos por misiones y funciones de carácter institucional, sobre las que —en principio y dada

⁷⁹ Abordaremos este aspecto in extenso en los próximos Capítulos V y VI, *Contexto Histórico*.

nuestra pretensión apenas enunciativa— como ya hemos apuntado no parece haber disensos teóricos: la universidad como tal, asume su carácter en tanto la investigación y la docencia —producción y reproducción de conocimiento— se desarrollen en su seno. En nuestro país los proyectos institucionales de Educación Superior y la normativa que los plasma, recogiendo lo mejor de la tradición reformista de 1918, así lo entienden.

Así lo prescribe la propia Ley de Educación Superior 24.521 que entre los objetivos de esta instancia educativa enuncia los de formación de científicos, de promoción de la investigación y de contribuir al desarrollo científico y tecnológico de la nación; al igual la Ley de Educación Nacional que entre los objetivos de la política de formación docente incluye el de incentivar la investigación vinculada con las tareas de enseñanza.

En el campo específico del Derecho la declaración del Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas de Argentina, en su documento "*Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de la enseñanza-docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las Facultades de Derecho de las Universidades Publicas*" (2000) afirma de manera contundente que las universidades que reducen su actividad a la enseñanza y no producen conocimiento, no son tales: "...*utilizan esta denominación de manera ilegítima...*".

Pero además, la llamada “Declaración de Mar del Plata” del año 2003 de esa organización de Decanos de Facultades de Derecho, avanza un paso más y habla ya en la Introducción, de la necesidad de promover desde las instituciones de educación superior en el campo del Derecho “...*sólidos vínculos entre las funciones de docencia, investigación y extensión...*”, y si bien reconoce el tratamiento particular que cada institución realiza de la función docente, precisa: “...*se entiende que la docencia universitaria constituye una práctica científica lo que supone pensar en un docente*

universitario capacitado para a) enseñar de modo tal que los alumnos se apropien significativamente del conocimiento; b) realizar actividades de investigación cuyos productos se transfieran a la enseñanza a través de metodologías que fomenten la pregunta y la búsqueda activa de respuestas...”.

Por consecuencia, y de acuerdo a lo dicho, es necesario discernir dos dimensiones: una es la cuestión referida a la *articulación* que toda institución debe resolver como condición indispensable de un proyecto de universidad de investigación, y otra el interrogante referido a la posibilidad de que tales tareas de investigación y docencia sean asumidas de forma “integrada” por los agentes del sistema universitario, o dicho de otro modo, la cuestión de si es posible que los agentes académicos asuman ambas tareas como integrantes de su labor cotidiana, y en qué condiciones.

Esta distinción resulta tan obvia como necesaria, atento que se manifiesta confusa en muchos trabajos que utilizan —en deficiente lógica argumentativa— considerandos del primer orden para llegar a conclusiones relativas a la segunda dimensión.

Así, hablamos de *articulación* para referirnos a esa exigencia que se impone a las Universidades contemporáneas en tanto y en cuanto la pretensión de producción de conocimientos es asumida institucionalmente y se agrega a las tradicionales tareas de enseñanza y formación de profesionales; y por otra parte distinguimos los múltiples modos de efectuar esa *articulación* en relación a los agentes académicos que deben llevarla adelante, reconociendo de acuerdo a lo ya expuesto⁸⁰ —en énfasis clasificacionista— dos grandes paradigmas en relación a la misma, que podríamos denominar “de integración” o *integracionista* y “de distinción” o *distintivista*.

En el primero de ellos agrupamos las diversas propuestas de resolver

⁸⁰ Ver Capítulo II. *Estado de la cuestión*

la *articulación* integrando docencia e investigación, que con disímiles fundamentos, consideraciones y matices, sin embargo coinciden en que en las Universidades deben investigar los propios docentes; en el segundo de ellos reconocemos los enfoques que entienden la necesidad de distinguir dos tipos de quehaceres bien disímiles, y por tanto, encargarlos también a distintos agentes académicos.

Dicho esto, la cuestión se sitúa entonces, en nuestro análisis, en la necesidad de matizar la extendida y común reflexión respecto de que las labores de producción de conocimiento aportan calidad y profundidad a la docencia, enriqueciendo la investigación toda labor de enseñanza, por lo menos y en primer lugar, con la serie de reparos y consideraciones que desde abordajes *distintivistas* se realizan: definitivamente las tareas de docencia e investigación son disímiles, requieren de diferente formación y perfil académico, de también diferenciados tiempos, hábitos y rutinas de trabajo, e incluso responden a diferentes motivaciones y habilidades de los agentes académicos, y en no pocas oportunidades se presentan como esfuerzos mutuamente excluyentes.

Resulta muy claro Garritz Ruiz (ob.cit.) al efectuar el siguiente punteo de diferencias ostensibles entre docencia e investigación, tanto en sus metas como en sus puntos de partida: la meta de la primera de ellas es impartir críticamente conocimientos establecidos, mientras que la meta de la segunda es descubrir nuevos conocimientos; el punto de partida de la docencia es el conocimiento que poseen los alumnos y el propio del docente, mientras que la investigación parte de conocimientos establecidos por la comunidad académica de referencia intentando despegarse de ellos en busca de algo nuevo.

Asimismo agrega que el perfil y la productividad que ambas tareas académicas requieren es bien diferenciado, y ejemplifica con la “habilidad de comunicar”, deseable en un investigador, pero imprescindible en un

docente.

“¿Es posible verificar que una mayor eficacia docente para llevar adelante exitosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje se correlaciona de alguna manera con una mayor producción científica, estimada esta última en calidad y cantidad de trabajos de investigación?, o a la inversa ¿la mayor productividad en el ámbito de la investigación tiene su correlato en una mejor labor docente?” (Orler, 2012 a, pag. 292).

La ausencia de correlaciones significativas entre la “eficacia de la docencia” y la “productividad de la investigación” en los numerosos estudios estadísticos realizados —aún con las objeciones y reparos que a los mismos pueden realizarse y sobre los que nos hemos explayado oportunamente⁸¹— constituye un dato que no debe soslayarse.

Definitivamente, la idea de transferencia hacia los estudiantes de contenidos novedosos y densos, producto de las prácticas académicas de investigación, no parece apoyarse en mayores experiencias áulicas concretas, como tampoco su traducción más o menos directa o inmediata a innovaciones curriculares —que siempre se hallan mediadas por otros aspectos institucionales, culturales y políticos, de mayor complejidad⁸²; y asimismo, las concepciones constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje que conciben al mismo como una indagación próxima a procesos de producción de conocimientos, resultan antes interesantes proyectos que prácticas sistemáticas tangibles.

Por otra parte, aparece menos claro aún, cuál sería la transferencia en sentido inverso, desde la docencia hacia la investigación, aparte de alguna referencia de los más optimistas a difusos hábitos y disciplina que en la

⁸¹ Ver Capítulo II. *Estado de la Cuestión*.

⁸² Ello puede verse en el caso del Plan de Estudios vigente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, que incluyó los Cursos de Promoción Orientados –CPO- en aras de una promovida especialización formativa, que constituyen oferta académica para los estudiantes del grado en forma de cursos bimestrales con soporte en o como producto de, procesos de investigación que los docentes llevan adelante.

tarea docente se cultivan y serían insumo útil para la investigación. Esta dificultad hace pensar que la incidencia, en caso de que sea tal, es unilateral, desde la investigación a la docencia (Vidal y Quintanilla, 2000), aunque debiéndose considerar, que en el caso de las universidades latinoamericanas en general y particularmente en nuestro país, existiría una suerte de aporte desde la docencia a la investigación, que reside en que la condición de docente es anterior —cronológica y analíticamente— a la de investigador, y por tanto transferiría a esta última las calidades efectivas y nominales, materiales y formales, que confiere la primera —tal parece ser el caso específico del campo del Derecho en las unidades académicas que tomamos de referencia—.

Parece no haber dudas, sin embargo, en cuanto a que los esenciales beneficios de una *articulación* de docencia e investigación de sentido *integracionista* quizás no se hallen en variables explícitas y operacionalizables, sino en lo que Neumann (1992, 1994) denomina incidencia “intangible”, o Smeby (1998) “indirecta”, para referir al modo de transferencia desde la investigación a la docencia de cierta reflexión de tipo epistemológico y posicionamientos críticos frente al conocimiento y su manipulación, supuestamente adquiridos en la primera de las tareas, que enriquece la segunda de ellas.

Pero además, y en segundo lugar, deben emerger las consideraciones referidas a los aspectos materiales de estructurar una *articulación* docencia-investigación *de integración*. Es decir, la cuestión del cómo, de las condiciones y los recursos —concretamente de los recursos de financiamiento del cuerpo docente— que se requieren para la *articulación* en cuestión.

Coincidimos con Juan Carlos Tedesco (1971), en que cualquier proceso de reforma organizativa en la Educación Superior supone resolver

previamente, ciertos aspectos que lo viabilicen como el de los recursos, de lo contrario, cualquier transformación será superficial y momentánea.

En el caso particular de nuestro objeto de estudio, la *articulación docencia-investigación* debe plantearse necesariamente atada a la relación entre investigación y recursos públicos —como lo sugiere Sarlo (2001)—. Definitivamente, el planteo de la cuestión en abstracto, de modo academicista, resulta inconducente para aportar a la necesaria tarea de repensar la universidad y poner en marcha un modelo de institución productora de conocimientos.

En este orden, Egbert de Weert (2004) —en su trabajo sobre la *articulación docencia-investigación* en el nivel institucional que ya hemos comentado⁸³— enfatiza que la cuestión tiene un eje medular en una adecuada estructura de incentivos a los docentes para que además investiguen, y en las expectativas puestas en las políticas educativas vigentes por parte de los agentes académicos.

En forma coincidente, Kerri-Lee Krause (2007) advierte que los formatos y disposición de financiamiento, especialmente los destinados a incentivos y remuneraciones de los agentes académicos, conspiran contra la articulación de ambas tareas si no se resuelven de manera satisfactoria y eficiente; y Perinat (2004) hace especial referencia a la necesidad de indagar previamente sobre las reales condiciones materiales para poner en marcha y para hacerlo de modo sostenido, los modelos que hemos denominado *de integración*⁸⁴.

En consonancia con cierta literatura sobre el tema —de Wert y Kerri-Lee Krause especialmente, junto a Garritz Ruiz (1997), Mac Gregor (1993); Maria de Ibarrola (1994), entre otros— entendemos que en nuestro país como en la mayoría de los países latinoamericanos, la *articulación* que

⁸³ Ver Capítulo II. *Estado de la cuestión*.

⁸⁴ Idem

estudiamos se resuelve en las decisiones tomadas en el nivel del proyecto institucional en el cual se desarrolla —sus características, historia, cultura académica particular, y esencialmente el campo disciplinar específico— y en el modo en que los actores del campo académico asumen y operativizan cotidianamente esas decisiones. Ponemos especial énfasis en que son las decisiones y políticas educativas impulsadas desde la propia Unidad Académica, la Universidad y el Ministerio de Educación por intermedio de la Secretaría de Políticas Universitarias —todas ellas compartidas, solapadas, y no pocas veces en competencia y contradicción— las que orientan el tipo y sentido de la *articulación*, en conjunto con el modo en que son resignificadas por los agentes académicos.

En relación a ello, podemos reconocer en las universidades argentinas dos formatos organizativos concretos de *articulación* docencia-investigación, como puesta en acción de políticas educativas de desarrollo de modelos de ciencia académica: las denominadas “Mayores Dedicaciones” de larga y no poco debatida existencia, y con antecedentes desde tiempos fundacionales; y el “Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores” más novedoso, puesto en funcionamiento en el año 1993, pero no poco controvertido.

Uno y otro constituyen sistemas de recompensas materiales y simbólicas que forman parte de la valoración de los académicos respecto de su tarea, que inciden en su permanencia en la carrera académica y en su desempeño, y que constituyen los esenciales mecanismos de fomento y desarrollo de prácticas de producción de conocimiento en la universidad.

En el siguiente gráfico, vemos como se distribuyen Mayores Dedicaciones y Categorización en el PI, en el total de las Universidades Nacionales del país:

Ambos sistemas coincidiendo en la pretensión de desarrollo de un modelo de *articulación* docencia-investigación “de integración” del que parece emerger la figura del Docente-Investigador como arquetipo del académico que enseña e investiga en las Universidades Nacionales, pero con diferencias que entendemos sustanciales en cuanto al modo de pensarlo e instrumentarlo: el sistema de Mayores Dedicaciones constituye un modelo propio, altamente ponderado en las instituciones universitarias nacionales, con matices reglamentarios acordes a las particularidades de cada institución y contemplando las especificidades disciplinares, y que promueve la condición de investigador mediante políticas salariales; el Programa de Incentivos, por su parte, irrumpió en la década del noventa desde fuera del sistema, impuesto por el Poder Ejecutivo de modo inconsulto con la comunidad académica, uniforme para todas las universidades y campos disciplinares, y con incentivos monetarios de carácter no remunerativo —que por otra parte hicieron del pago a destiempo su práctica habitual— que rápidamente quedaron desactualizados en su monto y que en la actualidad impiden pensarlos como un mecanismo de promoción de esos agentes académicos de calidad que un modelo “de integración” docencia-investigación requiere.

En el presente trabajo son abordados —de acuerdo a la línea interpretativa ya expuesta— asumiendo que el campo disciplinar y la institución constituyen fuerza modeladora de las prácticas académicas en la Educación Superior, y por consecuencia de la *articulación* docencia-investigación que nos ocupa.

Por ello, intentamos ver su funcionamiento en el campo del Derecho —campo que se configura con unas características muy particulares, en las que la tradición profesionalista de las instituciones académicas no puede no

incidir en cualquier pretensión articuladora, debiendo resolverse aún la relación entre éstas y una significativa y sostenida producción de conocimiento que resulta necesaria y que todavía se halla en ciernes (Lista 2008; González 2008; Salanueva 2007, 2006, 1998; Dabove 2008; Kunz 2000; Gonzalez y Marano 2010; Kunz y Cardinaux 2004, 2006; Orler, 2011, 2007; entre otros⁸⁵)—; así como considerar el aporte de la impronta institucional, situando nuestro estudio en las dos Facultades que hemos tomado como referencia: la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y la Facultad de Derecho de la UBA, instituciones ambas que, decididamente abonadas a proyectos de desarrollo y fomento de la investigación, ven emerger la cuestión de la *articulación* como aspecto a resolver necesariamente —tal como ha sido a lo largo su propio acontecer desde tiempos fundacionales, y muy especialmente en momentos históricos particulares en que la relación con la producción de conocimiento y la constitución de un proyecto de ciencia académica asumieron relevancia notable en esas Facultades, traccionados por los proyectos institucionales universitarios de los que formaron parte⁸⁶— generándose en torno a ella innumerables y ricos debates y disputas, y procesos decisorios distintivos, que intentaremos develar.

2.- Las Mayores Dedicaciones

Desde los primeros años de 1900, cuando La Plata y Buenos Aires empezaban a consolidar sus universidades que habían venido a secundar a la primigenia de Córdoba, la idea de que para hacer posible una institución de Educación Superior de carácter científico se requería algún tipo de

⁸⁵ Un abordaje acabado de la cuestión puede verse en la producción de los Congresos anuales de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica –SASJu–, en la Comisión “*Enseñanza del Derecho y Profesiones Jurídicas*”. Consulta on line en la página web de la SASJu.

⁸⁶ Desarrollamos este aspecto en Capítulos V y VI “*Contexto Histórico*”, primera y segunda parte.

régimen u organización que implicara la dedicación de sus agentes de manera exclusiva a las tareas académicas, estaba ya bastante arraigada.

En La Plata, en los primeros años de la Universidad Nacional por impulso de su fundador, empeñado en desarrollar una cultura científico-académica en la nueva casa de estudio, encontramos experiencias embrionarias de instrumentación de Mayores Dedicaciones para la investigación, por ejemplo, en el Museo de La Plata, que se integró a la Universidad como Instituto de Investigaciones y Ciencias Naturales, que contaba en su planta con particulares agentes académicos cuya función oscilaba entre un cargo docente y un empleo técnico de director de laboratorio —*articulación* “de integración” decimos— que en la acumulación de ambas rentas devenían dedicados exclusivamente a la Universidad. También con investigadores puros, en su mayoría extranjeros contratados, de cierta relevancia internacional, que llegaban a hacerse cargo full time de las tareas en los laboratorios, generando de este modo una *articulación* “de distinción”⁸⁷.

Desde arcos del pensamiento y acción académica quizás distantes, el fundador de la Universidad Nacional de La Plata, Joaquín V. Gonzalez, y el más tarde Premio Nobel de Medicina, Bernardo Houssay, sostenían esta idea⁸⁸, y la propia designación de este último en la Cátedra de Fisiología de la Facultad de Medicina de la UBA en 1919 —se trataba de la elección de un “investigador”— constituyó una ruptura (Buch, 1995, 1996, 2006; Foglia 1981; entre otros) respecto de la jerarquización de esta actividad en relación a la tradición “profesionalista” representada en esa ocasión por el también postulante para ese cargo en la Cátedra, Dr. Frank Soler⁸⁹, que se

⁸⁷ Susana García (2010) desarrolla acabadamente esta experiencia en su trabajo “*Formación científica e investigación académica: el Museo de La Plata en el contexto universitario de principios del siglo XX*”.

⁸⁸ Ver Capítulo V *Contexto Histórico*, primera parte.

⁸⁹ La elección fue de la mayor relevancia, con trascendencia en la prensa y no pocas disputas y enfrentamientos explícitos entre los dos candidatos que se extendieron en el campo de la Fisiología por las siguientes décadas. El Dr. Soler luego fue titular de esa misma cátedra en la UNLP.

completó con la fundación del Instituto de Fisiología cuya dirección asumiría Houssay, y en lo que nos interesa, con la que fue la creación del primer cargo de Dedicación Exclusiva de la Universidad de Buenos Aires⁹⁰.

Efectivamente, por solicitud del propio Houssay, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas resolvió a comienzos de 1920 que los cargos de Titular de la Cátedra de Fisiología y Director del Instituto de Fisiología serían incompatibles con cualquier otro empleo, estableciendo en compensación un suplemento en los salarios percibidos por la labor docente, correspondientes a las tareas de investigación y dirección del Instituto.

Esta temprana experiencia, sin embargo, adoleció de perfiles difusos, propios de un momento histórico en el que las dedicaciones “full time” o “dedicaciones exclusivas”⁹¹ formaban parte de la agenda de las discusiones universitarias en su aspecto conceptual, pero respecto de las cuales aún había mucho por recorrer —y lo hubo— en lo relativo a instrumentación, reglamentación, y alcances.

Por un lado, las incompatibilidades al Titular y Director asumían un carácter meramente formal, no hacían alusión alguna a la actividad profesional privada que resultaba excluida de tal incompatibilidad, tampoco establecía sanciones para el caso de su violación, y su redacción dio lugar a interpretaciones divergentes; por otro lado, la extensión de esas incompatibilidades a los encargados de cursos experimentales que pretendió Houssay —sin dudas con la idea de conformar un equipo de investigadores dedicados por completo a la academia— no tuvo eco en los propios destinatarios, que no la acataron, y un año después fue derogada.

⁹⁰ Contra lo que sostiene Alfonso Buch en sus trabajos citados, y algún otro autor, el inicio de esta modalidad en la Argentina data del primer decenio de mil novecientos en la recientemente creada Universidad Nacional de La Plata. Ver Capítulo IV y V *Contexto Histórico*, primera y segunda parte.

⁹¹ Se utilizaban impropriamente estos conceptos como sinónimos. El concepto “Mayores Dedicaciones” se acuñó posteriormente en tiempos de la reforma estatutaria de 1958 en la UBA. Volveremos sobre ello.

Esta tentativa precursora —que Houssay definía sencillamente como “*abandono por completo de otras tareas profesionales*” a partir de entender que “*no es posible que la Universidad se desentienda de los problemas científicos*” (Lección Inaugural del Instituto de Fisiología, 1920)— desencadenó innumerables interpretaciones y discusiones⁹², en las que “*...el lugar de la docencia y los valores a ella ligados se manifestaron en puja con las condiciones y capacidades ligadas a las prácticas de investigación...*” (Buch, 1986, pag. 4).

En aquel contexto académico, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas, la Comisión de Interpretación y Reglamento, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, sumados a otros actores institucionales poderosos en aquellos tiempos como el Círculo Médico Argentino y el Centro de Estudiantes de Medicina de la Asociación Nacional del Profesorado, y hasta los periódicos *Crítica* y *La Razón*, contribuyeron a construir el discurso de las *Dedicaciones* en múltiples matices y debates no tan alejados de los actuales: dedicación full time a la enseñanza y a la investigación, dedicación full time a la enseñanza o a la investigación —resaltamos el “o” disyuntivo—, dedicación full time a la enseñanza los primeros diez o veinte años de carrera académica y luego pasar a dedicarse full time a la investigación, dedicación full time para los docentes de materias básicas pero no en la materias aplicadas en las que sería contraproducente, dedicación full time especialmente para los Auxiliares Docentes, dedicación full time pero sin incompatibilidad si no existieran incompatibilidades horarias —esencialmente cuando se trataba de acumular cargos docentes, o si se trataba del dictado de las mismas asignaturas en distintas instituciones (las repeticiones de apellidos docentes

⁹² Tal el caso del encargado del curso de Física Biológica, Virgilio Tedeschi, quien daba clases en colegios secundarios y también era Auxiliar de Enseñanza en la UNLP, y enfrentó legalmente las restricciones de incompatibilidad hasta que fue suspendido. Su cercanía a Frank Soler (derrotado por Houssay en la disputa por la Cátedra de Fisiología unos años antes), de quien fue Jefe de Trabajos Prácticos, quizás no es un dato irrelevante.

entre UBA y UNLP eran proverbiales)—; propuestas y consideraciones acompañadas siempre y en todos los casos de la referencia al monto significativo de las remuneraciones que deberían sostener este modelo, tal como el propio Decano de la Facultad de Ciencias Médicas, Dr. Alfredo Lanari, expresara en relación al salario de Houssay: “...parecían, comparativamente con las demás cátedras, excesivos, aunque en realidad eran indispensables para poder exigirles el maximun de rendimiento...” (Acta del Consejo Directivo de la Facultad de Medicina del 19/10/1920, Buch, ob. cit.).

En las décadas subsiguientes —en los períodos de vigencia democrática de las instituciones del país y de la universidad— la cuestión relativa a las Mayores Dedicaciones fue multiplicando aristas y profundizándose, y afianzando —tanto en sus versiones mas rigurosas como en las mas laxas— su carácter de régimen “nativo”, propio de las culturas académicas en desarrollo.

En la Universidad de Buenos Aires, el particular período que con la Asamblea de 1958 se inicia⁹³, como expresión institucionalizada del intento de consolidar un proceso de producción científica universitaria, tuvo entre uno de sus tópicos centrales a las Mayores Dedicaciones —así llamadas a partir de ese momento, en alusión a un desdoblamiento de la Dedicación Exclusiva que dio lugar a la “Dedicación Semi-Exclusiva”, impuesto por el ingenio componedor de sus impulsores—.

El Rector de entonces Risieri Frondizi, electo en 1957 en plena restitución y despliegue de la Universidad Reformista, fue quien encabezó el ambicioso proceso de transformación decidido a estrechar la distancia entre la institución que presidía y la producción científica, manifestando expresamente la necesidad de “...separar por completo en todos los casos

⁹³ Desarrollamos este aspecto en el Capítulo V “Contexto Histórico”, primera parte.

la tarea de los investigadores de la docencia, creando en ese sentido carreras equivalentes para conseguir el fin que persigue la investigación pura...” (Risieri Frondizi, 1957), respecto de la cual presentó su propio proyecto a la consideración del Consejo Superior⁹⁴.

Risieri Frondizi se inclinó decididamente por un tipo de *articulación* docencia-investigación “de distinción” con fundamento en lo disímil de ambas ocupaciones, y pretensión de estructurar dos carreras académicas diferenciadas aunque equivalentes, en el marco de una *dedicación exclusiva* generalizada de los agentes académicos —“normal” decía—, del que sólo excepcionalmente alguien podría sustraerse. Asimismo, preveía tal régimen de “dedicación exclusiva” tanto para Profesores como para Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares, sugiriendo además —conciente del contexto en el que se hallaba— que la normativa que lo reglamentara debería ser imperativa, pues de tratarse sólo de una recomendación no tendría efectividad.

Sin embargo, la inevitable dialéctica histórica entre lo intentado y lo concretado se puso de manifiesto también en esa oportunidad, determinada por la dinámica institucional representada en diversidades disciplinares y la amplia constelación de prácticas académicas que la componían. La fórmula finalmente aprobada debió ceder en rigurosidad a fin de contener intereses y requerimientos de las tradiciones “profesionistas”⁹⁵, dando lugar a esa “designación elíptica” (Prego y Vallejos, 2010) que son las Dedicaciones Semiexclusivas que, como prescribe el Estatuto en su art. 29, están previstas contemplando ese aspecto: *“El régimen de dedicación semiexclusiva se aplica en las disciplinas que por su índole requieren de un régimen similar al previsto en el artículo anterior pero menos restrictivo que el de la*

⁹⁴ Las sesiones del Consejo Superior del 11/1; 25/1; y 5/2 de 1958 abordaron particularmente el debate del tema, y su lectura resulta reveladora e ilustrativa.

⁹⁵ Representadas en los debates del Consejo Superior del período por las Facultades de Medicina, Arquitectura y Derecho, frente a la “cientificista” Ciencias Exactas.

dedicación exclusiva”, complementado por el art. 30 que legisla la dedicación Parcial “...para quienes por la índole de su profesión, desarrollan sus investigaciones y su práctica profesional fuera de la universidad”; y a una modalidad de *articulación docencia-investigación* “de integración”, cuya pretensión fue producir un agente académico que dé clases e investigue.

En cualquier caso —incluso con fórmulas y regímenes diluidos— se trató de la aparición de “posiciones ocupacionales de tiempo completo en la universidad” (Ben David, 1971) de modo sistemático y aportando a la configuración de una “profesionalización” de la labor académica que comenzaba a emerger (Prego, ob.cit.; Halperin Donghi, 1962, entre otros) en forma conjunta con la expansión de la planta de docente⁹⁶, a partir de la más clara y absoluta convicción por parte de quienes protagonizaron tales transformaciones, de que las mismas constituían el presupuesto indispensable de una Universidad orientada a la investigación.

“La universidad tiende a que la dedicación exclusiva y la dedicación semiexclusiva sean el régimen normal de trabajo del personal docente” dice el artículo 26 in fine, del Estatuto de 1958 de la Universidad de Buenos Aires, que en los siguientes artículos hasta el 33 regula las tres dedicaciones al trabajo académico con que la institución finalmente estructuró el desempeño docente: Exclusiva, Semi-Exclusiva y Simple.

Encuentra sus antecedentes más próximos en la Ley Universitaria de 1947 —aunque no legisladas de modo general, sino limitadas a algunas cátedras que se designarían al efecto—; y más tímidamente en el Estatuto de la UBA de 1932 en donde se hablaba de propender a un cuerpo docente “dedicado por completo a la labor académica”.

⁹⁶ Las Dedicaciones Exclusivas en la Universidad, a diciembre de 1956, eran 12; al finalizar la gestión rectoral de Risieri Frondizi habían ascendido a 578, correspondiendo 399 a Auxiliares, y 179 a Profesores.

Sin embargo, el debate por las Mayores Dedicaciones no estuvo siempre ni necesariamente motivado en las necesidades impuestas por el desarrollo de la investigación, sino que hubo quienes lo vincularon exclusivamente a las tareas de enseñanza, y también en no pocas oportunidades a ciertas necesidades de reconocimiento salarial para tareas de gestión, como en el caso de las dos Facultades de Derecho que tomamos de referencia. Particularmente en ellas fue donde el proyecto tuvo mayores resistencias, así como en otras facultades de tradición profesionalista, en las que la dedicación a la vida académica constituía en palabras del Dr. Florencio Escardó decano de la Facultad de Medicina “...*un fácil accesorio de una profesión fructífera...*” (Escardó, 1958).

Es justamente el caso del campo del Derecho, donde la tarea académica aparece adornando el desempeño en la profesión que asume centralidad material y simbólica en la conformación del operador jurídico, esencialmente sustentada aquella en parámetros de éxito contruidos en esta última.

Por otra parte, en las universidades argentinas y especialmente en estas Facultades de Derecho, el aumento de la matrícula estudiantil en contextos de restricción presupuestaria, particularmente en algunos períodos, dio lugar a la expansión de los cargos de Dedicación Simple, dado que las Mayores Dedicaciones no conllevan mayor carga horaria para desarrollar tareas de enseñanza frente a los cursos que hay que atender, y que las mismas —como particularmente las Dedicaciones Exclusivas— al año 1999 quintuplicaban el valor de remuneración de la Dedicación Simple⁹⁷. La ecuación en consecuencia era sencilla: una Dedicación Exclusiva equivalía a cinco Simples necesarias para dar respuesta a la enseñanza y la masividad estudiantil. El resultado directo fue un

⁹⁷ Montos considerados sin antigüedad.

debilitamiento de la *articulación* docencia-investigación y la profundización en los hechos del perfil profesionalista de la universidad.

El Consejo Nacional de Educación Superior —en constitución relevante con académicos de la talla de Abbate, Agulla, Klimovsky, Mignone, entre otros— en su Décimo Dictámen para la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación⁹⁸, desarrolla el concepto de “Dedicación Exclusiva” definiéndolo como: “...*un sistema de compromiso personal, responsable, jurídico y ético por el cual todo el esfuerzo se concentra en una sola actividad, dedicando a ella todo el tiempo disponible...*” afirmando además que “...*se puede decir que todas las variantes de esta noción son subterfugios para no cumplirla...*” (pag. 1), completando de modo categórico que “...*se vuelve factible sólo cuando existe reciprocidad de obligaciones con el entorno institucional que lo exige...*” y sólo viable “...*con una retribución acorde a las exigencias...*” (pag. 2).

En este sentido, señala que en el caso de la Universidad la tarea es “multifacética”: “...*1) crear (Investigación y Desarrollo); 2) enseñar (docencia); 3) interactuar con la sociedad (Difusión y Transferencia); 4) promover (comisiones asesoras); 5) organizar y dirigir (Gestión); 6) estudiar (para poder cumplir todas las anteriores con fundamento y permanente actualización)...*” (pag. 2), pero advierte “...*nadie puede negar que, para un profesor adecuadamente calificado aun con el agregado del incentivo a los docentes-investigadores, la retribución actual es, para decir lo menos, indigna...*” (pag. 5).

El informe —que ensaya una poco feliz “propuesta de solución” creando una “nueva figura” denominada “Dedicación Plena”— se explyea en lo que puede leerse como un diagnóstico del estado de situación de las Dedicaciones Exclusivas en la Universidad argentina, apuntando que la

⁹⁸ Dictamen del 12 de junio de 1998.

emigración del personal académico calificado —que a la fecha del informe afirman, no se ha desacelerado—, el desistimiento de someterse a un régimen de Dedicación Exclusiva por parte de los Académicos que buscan en la actividad privada fuentes de ingresos más significativas, la relajación del concepto por parte tanto de los académicos para conseguir ingresos adicionales como por parte de las propias instituciones que flexibilizan el nivel de exigencias debido, básicamente, a los bajos salarios del personal docente, contribuyen a la pérdida del concepto riguroso de Dedicación Exclusiva, lo que constituye “*un factor gravemente negativo en el desenvolvimiento de la vida universitaria*” (pag. 6).

Concluye expresando que “*Salario digno y reconocimiento social son dos condiciones necesarias para el razonable y justo desempeño de la dedicación exclusiva*”, y que “*...la universidad debe además proveer al docente-investigador la infraestructura y los medios que le permitan llevar a cabo el plan de trabajo correspondiente a una vida universitaria desarrollada en plenitud...*” (pag. 7).

Tales definiciones conceptuales del régimen de Mayores Dedicaciones de las Universidades Nacionales se hacen operativas —se reglamentan— con la regulación de dos variables paralelas: el *tiempo* dedicado a las tareas académicas, y las *incompatibilidades* de las mismas con otras tareas, tanto en el ámbito privado cuanto acumulación de cargos públicos y aún dentro del sistema universitario.

La legislación que las determina y regula es dispersa y fluctuante, y manifiesta los perfiles indefinidos que adopta la puja entre el Ministerio de Educación de la Nación y los gremios docentes, el Consejo Interuniversitario Nacional y los gremios docentes, las Universidades Nacionales y esos mismos gremios docentes, y entre el Ministerio y las Universidades, en disputas a las que subyace la puesta en juego del principio de “autonomía universitaria” —el que ha sido reconocido de

modo pleno por parte del Poder Ejecutivo en lo que hace al régimen salarial docente⁹⁹—.

De este modo se superponen tensiones manifestadas en la esfera nacional con particulares legislaciones de cada institución —presentes en normas estatutarias y en sus reglamentaciones— que en el caso de la Universidad Nacional de La Plata se plasman en la aún vigente Ordenanza 164/85 que legisla el “*Régimen de Dedicaciones y Compatibilidades*”; y en el caso de la Universidad de Buenos Aires el “*Régimen de Dedicación Exclusiva, semiexclusiva y parcial*” y sus modificatorias, y el “*Programa de incremento de los cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva*”.

El régimen de la UNLP data del año 1985 con algunas modificaciones parciales y adecuación al nuevo Estatuto del año 2008, estableciendo cuatro tipos de Dedicación: Exclusiva, de Tiempo Completo, Parcial, y Simple o por Cátedra, con las que se aparta del standard que a partir del modelo de la UBA se halla generalizado en las universidades nacionales, que reconoce sólo tres modalidades de Dedicación a la actividad docente (sin incluir la de “Tiempo Completo”).

El régimen de la UBA, plasmado en el Estatuto y actualizada su reglamentación en el año 2009, legislado con una Resolución derogatoria de reglamentaciones anteriores y tres Anexos, uno por cada modalidad de Dedicación, establece las Dedicaciones: Exclusiva, Semi-exclusiva y Parcial.

En ambas instituciones se legisla su otorgamiento por los Consejos Directivos de las Facultades, por concurso o de forma directa con mayorías especiales, y con la presentación de un Plan de Trabajo, y se establece un régimen de Declaraciones Juradas de actividades, e Informes de labor

⁹⁹ El art. 59 de la Ley de Educación Superior 24.521 enumera entre las facultades/deberes de las instituciones universitarias nacionales “...b) *Fijar su régimen salarial y de administración de personal*”.

—bianuales— cuyo contenido mínimo fija cada unidad académica a partir de pautas generales establecidas por el Consejo Superior.

I) La variable *TIEMPO* en el régimen de Mayores Dedicaciones:

La UNLP en relación a la variable *tiempo* establece que las tareas “*docentes, de investigación básica, aplicada, tecnológica, social, artística y/o extensión*” —tal la fórmula utilizada, en la que todas las tareas que complementan la docencia strictu sensu son objeto de promoción por parte del régimen de Mayores Dedicaciones, que sin embargo establece una excepción a la Dedicación Parcial que puede otorgarse sólo para tareas docentes, previa autorización del Consejo Directivo de la Facultad correspondiente— deben desarrollarse durante un mínimo de 40 horas, de 30 horas, de 20 horas, y de 9 horas semanales, respectivamente para cada Dedicación.

La UBA por su parte, determina 40, 20 y 10 horas semanales respectivamente para las tres Dedicaciones reconocidas.

II) La variable *INCOMPATIBILIDADES* en el régimen de Mayores Dedicaciones:

En cuanto a la variable *incompatibilidades*, se regulan algunos aspectos generales comunes como la básica prohibición de superposición horaria entre las tareas desempeñadas y plazos mínimos de tiempo entre una y otra según la distancia existente entre los ámbitos físicos en que se desarrollan; y a partir de allí las dos casas de estudio asumen diferentes formatos —análogos en lo sustancial, aunque bastante más flexible en el caso de la UBA—, estableciendo la UNLP un peculiar sistema por el que se asignan puntos para cada Dedicación y para ciertas actividades, rentadas o no, —docencia secundaria, ejercicio profesional, asesoramiento técnico

o científico al sector estatal o privado, en relación de dependencia o contratos de locación de obra, etc.— fijándose en 5 puntos el límite máximo acumulable.

La UBA por su parte, en una regulación en que la variable *incompatibilidades* parece diluirse en la variable *tiempo*, dispone que no podrán acumularse cargos rentados cuyo cumplimiento exceda las 50 horas semanales —excluyendo tácitamente de las incompatibilidades los cargos ad honorem—, que podrán extenderse a 55 horas si uno de los cargos desempeñados es no-docente.

Ajeno a neologismos tales como “no bonificable” o “no remunerativo”, establece un formato de relación laboral con los agentes académicos en que se incentivan las tareas que exceden la docencia —no sólo investigación, sino también extensión¹⁰⁰ y gestión— mediante sumas de carácter salarial.

El sistema de Mayores Dedicaciones constituye un modo de *articulación* del binomio docencia-investigación de raigambre en el sistema universitario argentino, pensado, regulado y administrado por la propia comunidad académica y con la flexibilidad necesaria que ciertas tradiciones disciplinares requieren, que a lo largo del siglo pasado y hasta nuestros días se ha desarrollado con sus matices y claroscuros, sobre todo en contextos de restricciones presupuestarias de la Educación Superior, pero que constituye un verdadero “sistema” de construcción de la profesión académica imprescindible en las estrategias de consolidación de formas “de integración” entre las dos tareas.

¹⁰⁰ Los estatutos de ambas instituciones, la UNLP y la UBA, y sus regulaciones específicas de las Mayores Dedicaciones prevén las tareas de Extensión Universitaria como integrantes de la mayor labor asignada. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP ha llamado por primera vez a concurso de Mayores Dedicaciones para tareas de Extensión Universitaria, sustanciándose los mismos en abril 2014 (Resoluciones del HCD 161/12 y 71/13).

3.- El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores

El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores (PI) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación fue creado por Decreto 2427/93 del Poder Ejecutivo Nacional, con el objetivo de establecer un sistema de incentivos a la actividad de investigación en las universidades públicas.

De modo relevante en relación a nuestro objeto de estudio, de acuerdo a lo ya dicho, constituye una tentativa —sin precedentes por su carácter nacional, uniforme para todo el sistema de Educación Superior y esencialmente exógeno al mismo— de concretar una forma de *articulación* entre las actividades de docencia e investigación por parte de los agentes académicos, en un modelo de los que catalogamos como *de integración*.

Así surge de su propia declaración de objetivos: “...*Incentivar en las universidades nacionales las tareas de investigación y desarrollo integradas a la docencia, contribuyendo a promover la actividad científica, tecnológica y de transferencia al medio...*” y también “...*contribuir a la excelencia en la formación de los egresados...*” (Pag. Web de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación), con especial referencia, en lo que nos interesa, a la *integración* de tareas de investigación y docencia.

Reconoce un doble propósito: por un lado constituirse en instrumento destinado a potenciar las actividades de investigación en las Universidades argentinas que cuentan con un cuerpo docente dedicado casi exclusivamente a las tareas de enseñanza; por otro, promover labores docentes en quienes desarrollan su carrera de investigadores en otros organismos —CONICET por ejemplo— y no estaban afectados a las mismas.

La constitución de la figura del docente-investigador resulta un objetivo explicitado del PI. Cristina Palacios (1999, 2003) —ex coordinadora del Programa— afirma la necesidad de superar el manifiesto divorcio entre la docencia y la investigación que las universidades mostraban a comienzos de la década de los noventa, y expresa que es un objetivo del Programa generar “condiciones favorables” para que los docentes se incorporen a tareas de investigación, informando que tan sólo el 11 % de los docentes de las Universidades Públicas realizaban tareas de investigación antes de la puesta en marcha del PI.

En la actualidad, las estadísticas publicadas por la SPU para el año 2011¹⁰¹ indican que ha ascendido al 28 % el total de docentes de Universidades Nacionales públicas que realizan investigación participando del PI —31.314 docentes— de los cuales un 46 % corresponde a docentes-investigadores “en formación inicial” —Categorías IV y V—, un 31 % “en formación superior” —Categoría III—, y tan sólo un 23 % de docentes-investigadores “formados” —Categorías I y II—.

Sin embargo, debe tenerse presente que más de 8.000 de esos docentes categorizados —que representan el 26,33 %— no perciben incentivo alguno, siendo el número de docentes que efectivamente perciben el incentivo de 23.069.

Por otra parte, esta cifra, considerada en su evolución a lo largo del desarrollo del Programa de Incentivos hasta la fecha ha registrado muy poca variación, incorporándose apenas un 10 % más de docentes al cobro en el año 2010: durante el decenio 2001-2010 se registra un aumento de 3.500 o 3.000 docentes según se tome el inicio del mismo (año 2001) o el momento en que tuvo sus niveles más altos (año 2006 y 2007), que

¹⁰¹ La información disponible más actualizada corresponde al año 2011.

representan aproximadamente un 10 % del total de docentes que perciben el incentivo, evidenciando la rigidez y falta de movilidad del sistema, tal como se observa en la gráfica de barras siguiente:



Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación, 2011.

En cuanto a sus presupuestos y esquema organizativo, constituye la versión local del programa de modernización de la Educación Superior promovido por el Banco Mundial, y de la instrumentación en el ámbito de la investigación de las lógicas del “Estado Evaluador”, del cual constituye un genuino producto (Suasnábar, 1999; Paviglianiti y otros, 1996).

Se trata de un programa instrumentado desde y por la Secretaría de Políticas Universitarias, impuesto al sistema universitario desde el Poder Ejecutivo (Coicaud, 2008; Araujo, 2003; entre otros) que asume mediante el mismo una incidencia central en las políticas de investigación, para cuyo desarrollo las propias instituciones del sistema han quedado

sustancialmente disminuidas —por lo pronto y en lo estrictamente económico, casi un 15 % del presupuesto total de la Educación Superior es asignado a través de los denominados “Programas Especiales” puestos en marcha por el Ministerio de Educación, siendo el PI uno de ellos—.

Aún con variantes y modificaciones reglamentarias desde su inicio en 1993 hasta la fecha, tiene sustento en tres ejes centrales que le dan estructura e identidad: 1) la evaluación del desempeño; 2) la rendición de cuentas; 3) la remuneración diferenciada (Araujo, 2003).

Efectivamente, en primer lugar la evaluación de los docentes y su desempeño académico por pares integrados en Comisiones Evaluadoras —la categorización y otorgamiento de las denominadas “Categorías Equivalentes de Investigación” en relación con tal evaluación, la remuneración por las actividades de investigación también sujeta a evaluación que de ser negativa trae como consecuencia la pérdida del incentivo, etc.—; en segundo lugar, el establecimiento de mecanismos de “accountability” o rendición de cuentas mediante informes de avance y finales; y en tercer lugar el acceso a una remuneración en forma de plus que pretende ser un incentivo para la producción en investigación —lo reciben tan sólo algunos de los docentes categorizados, de acuerdo con los requisitos exigidos por el sistema, de forma estratificada según categoría— con carácter “no remunerativo” y “no bonificable” —Albornoz y Ferraro (2002) afirman que no obstante ello, la percepción de los académicos es que se trata de una recomposición salarial— y abonado habitualmente con atrasos proverbiales que allá por el año 2003 le hacían decir a Sonia Araujo que se trata de un Programa de Incentivos “*sin incentivos*” o “*con incentivos diferidos*” (ob.cit.).

En este último aspecto, Marcelo Prati (2003) en su estudio de políticas públicas sobre investigación, afirma que tan sólo en el período

1993-1999 el PI tuvo un “funcionamiento normal”; en sentido análogo Perez Lindo (ob.cit.) apunta que tan sólo hasta el año 2000 tuvo cierta regularidad, aunque destaca los esfuerzos realizados a partir del 2004 para regularizar pagos y corregir su implementación¹⁰².

Sebastián Varela (2011) apunta que se trata de una concepción del trabajo académico sin precedentes, en que se vincula remuneración con productividad; sin embargo, es necesario tener presente que dado los requisitos exigidos por la normativa, por un lado, no todos los docentes categorizados cobran el incentivo a la investigación, sino tan sólo una parte de ellos —un buen número de docentes llevan tantos años categorizados y con producción relevante como existencia tiene el Programa y nunca percibieron el incentivo—; y por otro lado, la estructura diferenciada piramidal que se traduce en también diferenciados montos, hace que la mayor parte del presupuesto destinado a incentivos vaya al sector de investigadores de elite que constituyen las categorías I y II, y que la mayoría cobre montos actualmente irrisorios.

La Comisión Nacional para el mejoramiento de la Educación Superior ha expresado en su informe de 2002 algunas críticas que nos parecen acertadas. En primer lugar, advierte acerca de que el programa representa —en la percepción de los agentes académicos— una vía de incremento salarial más que un estímulo para fortalecer la investigación, en segundo lugar, afirma que el programa reproduce desigualdades y distorsiones preexistentes en el sistema universitario, reforzando los ingresos de quienes ya tienen una posición consolidada.

Al respecto, Follari (ob.cit.) menciona lo que Robert Merton (1968) llamó “efecto Mateo”¹⁰³, para referirse al incremento y fortalecimiento de

¹⁰² El PI se puso en marcha, como hemos dicho, con un préstamo del Banco Mundial, y a partir del año 2003 se decidió asumir su continuidad con recursos del Tesoro Nacional.

¹⁰³ En referencia a la cita bíblica de San Mateo: “...*al que más tiene más se le dará, y al que menos tiene se le quitará para dárselo al que más tiene...*” (Mt. Cap. 25, Vers. 29)

aquellos sectores académicos que ya venían desarrollando producción de conocimiento de modo habitual y consistente —y son los que efectivamente se hallan en condiciones de aprovechar y competir con ventajas comparativas por los fondos y programas concursables— en detrimento de áreas académicas débiles en ese aspecto, contribuyendo de este modo el PI, contra sus objetivos explícitos, a ampliar la brecha entre unos y otros.

El monto de incentivo a percibir por cada docente se estima en relación de un “valor índice” definido según la cantidad de beneficiarios en cada año —primero se define el monto asignado al Programa y luego se reparte entre quienes se hallen en condiciones reglamentarias de cobrar—; la dedicación —debe tenerse Dedicación Exclusiva o Semi-Exclusiva, y excepcionalmente los docentes-investigadores con Dedicación Simple¹⁰⁴—; y la categoría correspondiente al PI¹⁰⁵.

Sonia Araujo enumera como efectos esperados del PI: el desarrollo integrado de la carrera académica, el aumento de la participación del profesorado universitario en actividades de investigación científica y tecnológica, la recuperación del papel de la universidad en la investigación científica, el fomento de la reconversión de la planta docente motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria, el fomento de la creación

¹⁰⁴ Inicialmente los Docentes con Dedicación Simple estuvieron excluidos y en los sucesivos cambios reglamentarios fueron agregados según reunieran determinadas condiciones.

¹⁰⁵ Desde el gremio docente CONADU los reclamos fueron múltiples, sobre todo en relación a que no se excluya del pago del incentivo a los docentes-investigadores con Dedicación Simple. (Pagina12 del 13/07/2004, entre otros. En esa nota Daniel Paz ilustra un diálogo entre dos docentes: —“La asignación para docentes-investigadores será equiparada a la justicia”; —¿con la de un juez?; —No, con la justicia...va ser para pocos y va a llegar tarde). Ante esos reclamos el Secretario de Políticas Universitarias de ese momento, Juan Carlos Pugliese, fundamentó que el PI no se trata de una recomposición salarial universal, sino un incentivo a la realización de determinadas tareas de investigación que no se espera que los Docentes con Dedicación Simple cumplan, pero anunció que las Dedicaciones Exclusivas en el sistema universitario nacional se DUPLICARIAN para el año 2008 —de unas casi 10.000 existentes se llegaría a unas casi 20.000—; unos meses antes (Pagina12 20/05/2004 entre otros) el propio presidente Nestor Kirchner y el Ministro de Educación Daniel Filmus habían lanzado el *Programa de Estímulo a la Dedicación Docente* afirmando que para el 2008 el 40 % de los docentes se dedicarían “completamente” a la universidad. A la fecha aún se está lejos de esa cifra de docentes con Dedicación Exclusiva.

de grupos de investigación, la utilización del incentivo como una asignación presupuestaria en función de programas específicos que favorezcan el rendimiento del trabajo académico (ob.cit.).

Palacios y Curti (1998) enumeran: la revalorización de la investigación en las universidades y con ello la distribución del presupuesto universitario destinado a investigación en base a “indicadores objetivos”, la expansión de la gestión de la investigación en las universidades, la creación y funcionamiento del sistema de evaluación, aumento de becarios y de investigadores en formación, promoción de la formación de equipos de investigación —un porcentaje muy bajo lo constituyen los proyectos unipersonales, mientras que el promedio de integrantes por proyecto era de tres al año 1998, y todo indica que al momento se mantienen esas proporciones—, acercamiento entre organismos dedicados a la investigación y las universidades nacionales —los proyectos de investigación aplicada en relación a la Emergencia Hídrica en La Plata y región, actualmente en desarrollo, convocados y financiados en conjunto entre UNLP y CONICET son un ejemplo de ello—, aumento del número de publicaciones y participación en Congresos.

La propia SPU por su parte, enuncia como efectos positivos —”logros”— el aumento cuantitativo de la producción en investigación en las universidades —al año 2011 se registran 7.552 proyectos de investigación— especialmente en aquellas disciplinas de tradición más “profesionalista” que son las que manifiestan la mayor expansión, y la instauración de una “cultura evaluadora” en el ámbito de la investigación (Palacios y Curti, 1998; Follari, 1999; Carullo y Vaccarezza 1997; entre otros); y Perez Lindo (ob.cit.) expresa: “...*contribuyó a mejorar la cultura científica en las universidades nacionales...*” (pag. 38).

Sin embargo, en relación a la primera cuestión, no existe mayor claridad respecto de la calidad y de los aspectos cualitativos involucrados; y en cuanto a la segunda, tampoco hay acuerdos en cuanto a la solidez y consistencia de esa mentada “cultura de la evaluación”, lo que lleva a Araujo (ob.cit.) a hablar de “la cara oscura del PI”, para referir prácticas de adaptación que a la vez que distorsionan objetivos del programa, erosionan valores de la profesión académica: trabajo a sobrecarga, elaboración de informes automatizados, atajos institucionales, especulación y hasta fraudes en materia de publicaciones —duplicaciones y “refritos”— y armado de CV —“inflados”—, aprendizaje en el llenado de formularios, dedicación preferencial a lo medible y evaluable, y avance de una cultura de la competencia sobre formas de colaboración.

Leal de Man (2002) y Silvia Coicaud (2008), entre otros, en sentido coincidente hablan de producción breve y poco relevante antes que el trabajo denso de largo aliento, imperio de la cantidad antes que la calidad¹⁰⁶ y desvalorización de la docencia, como efectos del PI.

A casi veinte años vista, la propia dinámica de aplicación y funcionamiento del PI —de modo inestable, con modificaciones y enmiendas, y sin faltar períodos en que desde la comunidad universitaria se solicitó su supresión¹⁰⁷— nos permite advertir su carácter selectivo que introdujo una nueva modalidad de asignación de poder y prestigio académico (Araujo, ob.cit.) a partir de evaluaciones que se solapan con y desconocen los, tradicionales Concursos de Oposición y Antecedentes, sometiendo a los agentes académicos a continuos y habituales justiprecios (Salanueva, 2006). En este proceso —impuesto con estrategias de

¹⁰⁶ Perez Lindo (2005) registra una duplicación de la cantidad de publicaciones por docente investigador de tiempo completo para el año 2000, y se estima que la misma ha seguido creciendo.

¹⁰⁷ Particularmente en los años 2001-2002 hubo reclamos institucionales exigiendo el cese del PI, como la de la Asamblea Universitaria de la UNLP el 01/09/2001, la de la Universidad Nacional de Salta el mismo año, entre otras.

“gradualidad” desde el poder central— los docentes-investigadores constituyen un nuevo sector que emerge de los tironeos y contradicciones entre docentes e investigadores —puros— expresados en la base del sistema (Prati, ob.cit.).

La compleja urdiembre de intereses que hacia adentro de las comunidades universitarias conviven y disputan, expresa esta nueva conformación, en la que se consolidan los profesores sin tradición de investigación pero con buena ubicación en la estructura docente —titulares y cierto sector de adjuntos con dedicación exclusiva— que vinieron ahora a disputar espacios y prestigio a quienes desde organismos como el CONICET hicieron de la investigación su esencial dedicación. Sin embargo, ambos sectores constituyen el grupo de agentes académicos categorizados como I y II —aproximadamente una cuarta parte del total de categorizados— indudables beneficiarios del sistema. Frente a ellos, se hallan los Auxiliares Docentes y un amplio sector de Adjuntos, que en las categorías V, IV y III constituyen la base de la pirámide de investigación —77 % del total de categorizados, compuesto en su gran mayoría por jóvenes con bajas posiciones en la jerarquía universitaria y débil inserción en los mercados profesionales (Varela, ob.cit.)— que en su gran mayoría no acceden a remuneración de incentivo alguno.

En el esquema esbozado, Prati (ob.cit.) apunta a los docentes y junto a ellos a los funcionarios universitarios —atento el peso que se daba a las tareas de gestión en las grillas de categorización¹⁰⁸— como los sectores triunfantes en las “nuevas configuraciones” (Musselin, 2001) que asume el sistema de Educación Superior.

¹⁰⁸ Actualmente se han disminuido los puntajes por las tareas de gestión.

Sin embargo, la modificación de estructuras de poder tradicionales como consecuencia de la acción estatal sobre el conjunto del sistema universitario y de las respuestas diferenciadas y heterogéneas de las distintas instituciones, se da en dos importantes niveles de disímil importancia:

En la superestructura —el más relevante de los cambios— con un actor que irrumpe consolidando una fuerte y ampliada burocracia ministerial (Carullo y Vacarezza, ob.cit.), asumiendo una cuota de poder relevante en la distribución y asignación presupuestaria, y fundamentalmente y por diversas vías reglamentarias, también en el control de la investigación en el sistema universitario: la propia Secretaría de Políticas Universitarias, que avanza en indudable detrimento de la autonomía universitaria sustrayendo del ámbito de las instituciones de Educación Superior las decisiones esenciales relativas a la producción de conocimiento, al sistema institucional de investigación —del que se han convertido tan sólo en mediadoras— y al desarrollo de la propia estructura académica, limitándoles —cuando no impidiéndoles— el desarrollo de políticas institucionales al respecto.

Dice Perez Lindo (2005) en este sentido, que “...*Algo que también dificulta la elaboración de políticas de investigación en las universidades es que de hecho no hay presupuesto para las actividades de ciencia y tecnología. Existen sí los cargos docentes y los subsidios de investigación otorgados por programas especiales (régimen de incentivos, fondos de la Secyt y otros). O sea que las universidades no tienen mucha capacidad para asignar recursos. En general, las secretarías de ciencia y técnica actúan como mediadores administrativos para vehicular los trámites destinados a obtener subsidios y fondos de investigación*” (pag. 45).

Hacia el interior de las instituciones —son las transformaciones más relativizadas por los estudiosos, como por ejemplo Prati (ob.cit.) que afirma que el PI, así como no ha producido un “giro copernicano” en la investigación, tampoco ha causado mayores efectos en la vida académica— aparecen “nuevos actores y nuevas relaciones” dicen Fernandez Berdaguer y Vaccarezza (1996), en los que se destaca la constitución de un “mandarinato” (Suasnábar, ob.cit.), compuesto de evaluadores e integrantes de “unidades ejecutoras” cuyo poder emana de las políticas gubernamentales y del PI en particular, que cobra relevancia y pone en tensión las tradicionales formas de gestión de la universidad cogobernada, instalándose como nuevo actor privilegiado en la habitual dinámica de negociación y conflicto que la constituye.

Se trata entonces, de un novedoso programa que establece ciertas transformaciones en los patrones de asignación presupuestaria para el fomento de la investigación en las universidades. Esos patrones son los que necesariamente deben constituir el eje central de la evaluación, con el objeto de ponderar si tal disposición de recursos del presupuesto asignado a Educación Superior se condice con los objetivos deseados y explicitados por el propio programa, con el objeto, no de impugnar tales disposiciones económicas —al año 2011 se trataba de \$ 89.795.000 para el total de las Universidades Nacionales— sino de considerar su utilización más eficiente y enderezada hacia esos objetivos, atento que el camino a la configuración de un agente académico *docente-investigador* en las universidades nacionales no parece estar recorriéndose satisfactoriamente por este medio.

El monto total del Programa de Incentivos asignado a las Universidades Nacionales en el año 2011, discriminado por Universidad (en Pesos) en orden decreciente, es el siguiente:

Total Universidades Nacionales	89.795.000
Buenos Aires	12.660.000
La Plata	9.610.000
Córdoba	7.440.000
Tucumán	5.740.000
Rosario	5.166.700
Sur	4.295.115
Litoral	3.820.000
Cuyo	3.744.000
Mar del Plata	3.642.000
Río Cuarto	3.332.000
San Juan	3.050.000
San Luis	2.930.000
Centro de la PBA	2.720.000
Comahue	2.584.000
Nordeste	2.275.000
Salta	1.840.000
Tecnológica Nacional	1.810.000
Catamarca	1.584.635
Misiones	1.320.000
Jujuy	1.010.000
La Pampa	1.010.000
Patagonia S. J. Bosco	954.000
Patagonia Austral	947.550
Quilmes	884.000
Santiago del Estero	776.000
Luján	763.000
Gral. San Martín	752.000
Gral. Sarmiento	625.000
Entre Ríos	600.000
La Matanza	353.000
Lomas de Zamora	310.000
Formosa	255.000
Río Negro	254.000
Villa María	241000
La Rioja	176.000
Tres de Febrero	116.000
Chaco Austral	104.000
Lanús	89.000
Noroeste de la PBA	12.000
Arturo Jauretche	---
Avellaneda	---
Chilecito	---
José C. Paz	---
Moreno	---
Oeste	---
Tierra del Fuego	---
Villa Mercedes	---

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, Departamento de Presupuesto Universitario, 2011.

Puede verse que la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata son las que más asignaciones correspondientes al PI perciben, representando ambas prácticamente una cuarta parte —24,8 %— del total del sistema.

Aún cuando en algunos campos disciplinares de sesgo “profesionalista” —como es el caso del Derecho, que abordaremos en el próximo título— podrían enunciarse algunos efectos positivos del PI relacionados con la implantación de instancias formalizadas de investigación y con ello de fomento de culturas de producción de conocimiento allí donde no las había o sólo estaban presentes de modo parcial, cuando no débil y difuso, resulta evidente que para consolidar un sistema de *articulación* docencia-investigación “de integración”, con docentes que mayoritaria y paulatinamente vayan asumiendo la labor de producción de conocimiento como obligación inherente a la cual dedicarle tiempo y esfuerzos, se requiere una disposición organizativa y financiera de envergadura acorde con la estrategia de puesta en circulación y fomento de ciertos valores y prioridades de la universidad orientada a la investigación, y capaz de modificar esa larga tradición profesionalista de nuestras instituciones.

El PI, en tanto programa de gestión del trabajo intelectual del más alto nivel existente en el país en el sistema de Educación Superior, parece haber agotado su alcance de la mano de sus veinte años de funcionamiento ineficiente e incumplimientos, de su rigidez que se traduce en limitaciones para ir ampliando los recursos humanos de la estructura de investigación de las Universidades Nacionales, de los exiguos montos de pretendido “incentivo” que sólo con lógicas voluntaristas pueden vincularse con los objetivos deseados —los docentes que perciben el incentivo vieron reducido el mismo en términos reales un 60% desde 1998 a 2008 (García de Fanelli, 2011), estimándose que en la actualidad no excede el 4% del

monto salarial aproximadamente¹⁰⁹, debiendo considerarse que en los inicios del Programa el incentivo representaba entre el 20% y el 35% del salario (Perez Lindo, 2005)—; y también de las limitaciones propias de su condición, por un lado de programa exógeno a quienes está dirigido, desconocedor de las institucionalidades y diferencias disciplinares preexistentes, y por otro lado, de programa que materializa el “Estado evaluador” en su versión más pura —y por tanto, más paradójica y absurda—: en tanto declama la importancia de producir conocimiento desiste de invertir en ello o pretende hacerlo con financiamiento exiguo e investigadores de bajo costo.

Perez Lindo (ob.cit.) habla de la capacidad de los docentes-investigadores de las universidades nacionales para investigar en contextos desfavorables, y advierte sobre dos cuestiones: la escasa valoración del capital científico y académico disponible en el país, y la necesidad de analizar la economía de la Educación Superior, pues afirma que los profesores subsidian al Estado¹¹⁰.

4.- La articulación docencia-investigación en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad Nacional de Buenos Aires

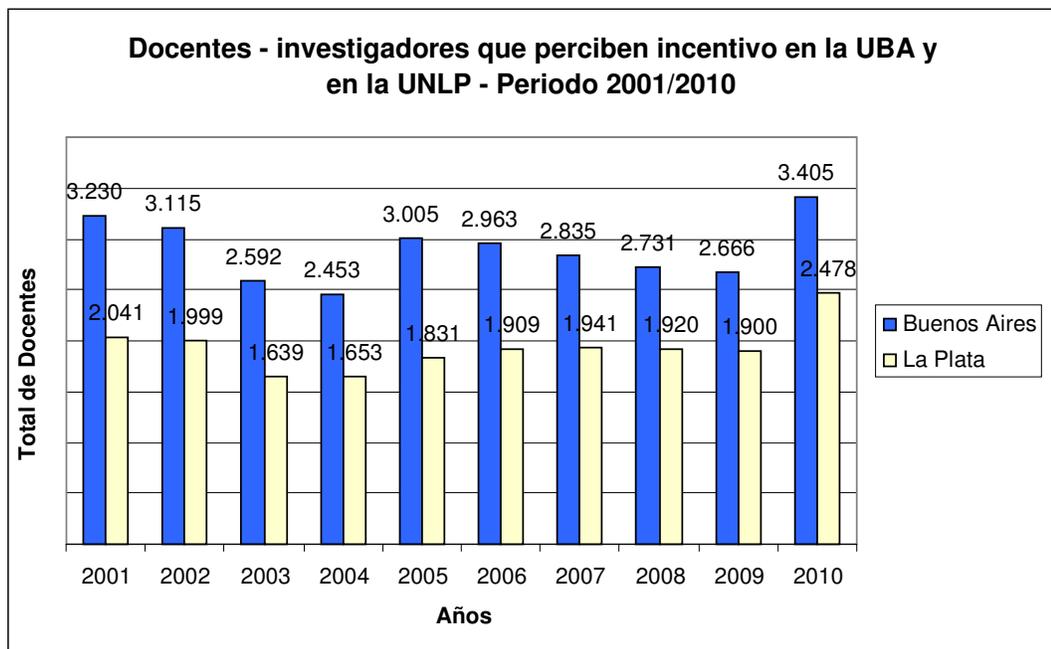
La cantidad de docentes-investigadores de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires que percibieron el incentivo en el año 2010 —y por lo tanto se hallan categorizados en el Programa de Incentivos y poseen algún tipo de Mayor Dedicación o equivalente— alcanza a 2.478 para la primera, y 3.405 para la segunda, representando un

¹⁰⁹ Al año 2012, Fuente: Base de Datos del Ministerio de Educación de la Nación.

¹¹⁰ Para el 2005 señala que en la Universidad de Buenos Aires más del 40% de los profesores eran honorarios, y más del 60% ganaba menos de \$300 por mes.

10,74 % y un 14,76 % del total de docentes que perciben el incentivo en las Universidades Nacionales del país, respectivamente.

Siguiendo su evolución en el decenio 2001-2010, podemos ver que la Universidad Nacional de La Plata ha aumentado la cantidad de docentes que perciben el incentivo unos puntos por arriba del aumento general (entre 13 % y 14 % aproximadamente), mientras que la Universidad de Buenos Aires lo ha hecho unos puntos por debajo (7 % aproximadamente).



Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación, 2011.

Por otra parte, los Docentes-Investigadores de esas Universidades que efectivamente perciben el incentivo, se distribuyen según las Mayores Dedicaciones que poseen y según su Categorización en el PI —al año 2010— como podemos observar en las dos siguientes tablas:

**Docentes-Investigadores que perciben el incentivo en la UBA y en la UNLP
clasificados por Mayores Dedicaciones - Año 2010**

	Total	Dedicación Exclusiva	Dedicación Semiexclusiva	Dedicación Simple
Total Universidades Nacionales	23.069	14.690	6.673	1.706
Buenos Aires	3.405	2.153	824	428
La Plata	2.478	1.461	633	384
Otras	17.186	11.076	5.216	894

Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación, 2011.

**Docentes-Investigadores que perciben el incentivo en la UBA y en la UNLP
clasificados por Categorías de Investigación - Año 2010**

	Total	Categorías de Investigación				
		I	II	III	IV	V
Total Universidades Nacionales	23.069	2.212	3.016	6.986	5.513	5.342
Buenos Aires	3.405	591	565	1.004	648	597
La Plata	2.478	297	302	670	569	640
Otras	17.186	1.324	2.149	5.312	4.296	4.105

Elaboración propia a partir del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación, 2011.

En relación a las Mayores Dedicaciones, representan un 84,5 % en la UNLP y un 87,4 % en la UBA de los docentes que cobran el incentivo económico, advirtiéndose una concentración del pago del Incentivo a los docentes con Dedicación Exclusiva, tal como el propio PI lo prevee y de acuerdo con su reglamentación.

En relación a las Categorizaciones, en la UNLP observamos una distribución con alta presencia de las categorías más bajas —IV y V, “Investigadores en formación inicial”— que alcanzan a casi la mitad de los docentes que cobran el incentivo: un 48,8 %; mientras que las dos categorías más altas —I y II, “Investigadores formados”— representan un 24,17 %. Diferente es la distribución en la UBA, en donde esa distribución

se desliza hacia las categorías más altas que representan el 33,95 % de docentes, y las más bajas el 36,5 %.

4.-I) La articulación docencia-investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP desarrolla su política de investigación institucional en tres formatos de instrumentación y financiamiento, que con diversa autonomía y distinta envergadura van sustentando, de modo coordinado o no tanto, la producción de conocimiento en el campo del Derecho y el desarrollo de un modelo “de integración” que descansa en sus docentes-investigadores.

Efectivamente, 1) el sistema de Mayores Dedicaciones, el Programa de Becas Internas de Investigación —de Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior— sumado al Programa de Retención de Recursos Humanos, en concertación con la Universidad a la que pertenece y conforma; 2) el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, que baja desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación; y 3) ciertos novedosos Programas de Estímulo a la iniciación en Investigación, financiados por la propia Facultad, constituyen la batería de formatos institucionales y recursos disponibles para la investigación en la unidad académica.

La primera de las instancias mencionadas, las Mayores Dedicaciones, prospera en el marco del conjunto de unidades académicas que componen la UNLP, con las tensiones y complejidades de dinámica universitaria que requieren de capacidad de negociación e incidencia en la distribución de recursos para fortalecer posicionamientos. Se trata en definitiva de las pugnas por la distribución presupuestaria que caracterizan

a la “federación de facultades” (Clark, 1991 a), y que en el marco de su Autonomía se desenvuelven y resuelven.

La Facultad asumió una política de promoción y desarrollo de las Mayores Dedicaciones para investigación de modo sostenido y sistemático desde la década de los noventa —en 1994 se otorgaron 5 Dedicaciones Exclusivas y 9 Semiexclusivas—, sin embargo, la estrategia de presión y reclamo por las mismas hacia la Universidad había comenzado en los años posteriores a la última dictadura, desde 1983, y sobre todo luego de superado el denominado período “Normalizador”. Aún así, en períodos anteriores, como 1958-1966 y 1972-1976 pueden detectarse algunas Mayores Dedicaciones aisladas otorgadas a la Facultad¹¹¹.

En el año 2005 se realizó una convocatoria para su ampliación, otorgándose 10 Dedicaciones Semiexclusivas a docentes que estaban categorizados en el PI.; sumándose en el año 2006 y 2008 4 Dedicaciones Semiexclusivas más en cada año (Informe de Autoevaluación, 2010, pag. 73). Finalmente, en el año 2013 fueron llamadas a concurso 6 Semidedicaciones que a la fecha se hallan en trámite.

Al año 2010 la Facultad contaba con 42 Mayores Dedicaciones, siendo 13 Dedicaciones Exclusivas y 29 Semiexclusivas (Informe de Autoevaluación Institucional 2010).

Sin embargo, se refiere que falta una política tendiente a otorgar Mayores Dedicaciones a jóvenes, y que los últimos llamados sólo han propiciado el aumento de Dedicación de quienes ya tenían Dedicación Semiexclusiva, por lo que no ha logrado ampliarse la base de docentes con Mayores Dedicaciones (Informe de Autoevaluación Institucional 2010, pag. 96).

Por otro lado, el Programa de la Secretaría de Políticas Universitarias, de Incentivos a Docentes-Investigadores, que es percibido

¹¹¹ De forma análoga a la Facultad de Derecho de la UBA.

por los agentes académicos como burocracia inútil e impuesta, y que no logra concitar la atención más allá del pequeño grupo de los “nucleos duros” de investigadores del campo.

Sin embargo, el mencionado Informe de Autoevaluación lo refiere como contribuyendo de manera importante a la formación y consolidación de un cuerpo de docentes-investigadores en la Facultad y a su profesionalización, “...gozando de prestigio interno entre el núcleo duro de los investigadores...” (Informe de Autoevaluación Institucional 2010, pag. 66), aunque la gran mayoría de los docentes de la Facultad no participa del Programa de Incentivos y no se halla categorizado en él.

Al año 2010 tan sólo 57 docentes de la casa se hallaban categorizados en el Programa de Incentivos, por lo que se detectaba casi un tercio de docentes que participaban en proyectos de investigación que aún estaban en proceso de categorización —atribuido ello a las demoras en la Categorización de 2009— (Informe de Autoevaluación Institucional 2010, pag. 74); pero además, no llegaban a una veintena los docentes que efectivamente lo cobraban.

Según lo expresa el propio Informe de Autoevaluación Institucional que tomamos de base, los docentes que participan formalmente del sistema de investigación son pocos: de un total de 773 docentes que integraban la planta de la Facultad al año 2009, “...sólo 79, es decir un 10,78 % está vinculado a la investigación...”(pag. 67), expresando la dificultad de planificar una política sustentable en materia de investigación (pag. 68).

El siguiente cuadro muestra la confluencia entre Mayores Dedicaciones y Categorización en el Programa de Incentivos, de los 79 docentes-investigadores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP que estaban participando en distintos proyectos de investigación, al año 2010:

Categoría	Dedicación Exclusiva						Dedicación Semiexclusiva						Dedicación Simple						TOTAL
	I	II	III	IV	V	S/C	I	II	III	IV	V	S/C	I	II	III	IV	V	S/C	
Docentes	3	4	4	2	0	0	1	2	5	6	11	4	1	1	4	6	7	18	79

Fuente: Informe de Autoevaluación 2010.

El siguiente cuadro muestra la distribución de Categorizaciones en el Programa de Incentivos en relación con los Cargos Docentes de la Facultad, al año 2010:

	I	II	III	IV	V	S/C	Total
Titulares	5	6	7	1	1	0	20
Adjuntos	0	1	6	12	11	7	37
Jefes de Trabajos Prácticos	0	0	0	1	4	4	9
Auxiliares Docentes	0	0	0	0	2	11	13
Total Categorías	5	7	13	14	18	22	79

Fuente: Informe de Autoevaluación 2010

En cuanto a Becarios de Investigación financiados por la UNLP, se observa que hay pocos, y ninguno en la máxima categoría, detectándose dos situaciones dignas de considerarse: por un lado, una fuga hacia el ejercicio profesional de quienes habiendo transitado por las Becas de Inicio y Perfeccionamiento no llegan a las Superiores¹¹² —atendiendo a esta situación la UNLP creó el Programa de Retención de Recursos Humanos—; por otro “...una fuerte presión de los noveles abogados para el ingreso al sistema formal de enseñanza (docencia) e investigación

¹¹² De modo análogo a otras disciplinas de las Ciencias Sociales, aunque en esos casos la fuga se produce hacia el CONICET y organismos científicos.

(becas)...” (Informe de Autoevaluación Institucional, pag. 67).

Se registraban al año 2010: 3 Becarios de Iniciación, 2 Becarios de Perfeccionamiento, y ninguno Superior; hallándose 1 Becario en el Programa de Retención de Recursos Humanos (todos ellos financiados por la Universidad).

Instrumentados y financiados por la propia Facultad existen distintos programas que otorgan el pago de becas de investigación e iniciación en la investigación a docentes de la casa; y el Programa de Estímulo a la Iniciación en Investigación, dirigidos a jóvenes graduados de hasta tres años de recibidos.

Finalmente, es necesario mencionar la reforma del Plan de Estudios aprobada en la Facultad por Resolución 336/2013 —próxima a entrar en vigencia en 2016—, que prevee espacios de Orientación Profesional en que “Docencia e Investigación” aparece como un “*nuevo perfil de egresado abogado constructor de ciencia*”, y que abre nuevas perspectivas en punto a la *articulación* que estudiamos.

4.- II) La *articulación docencia-investigación* en la Facultad de Derecho de la UBA

La Facultad de Derecho UBA avanza en formatos de *articulación* a partir de tener definida institucionalmente la pretensión de desarrollo de ciencia académica.

Al igual que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP el modelo de *articulación* que se intenta tiene por agente académico de sustento a los docentes, de quienes se espera que desarrollen investigación —se trata del modelo “de integración”—, y los programas que bajan desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de

Educación de la Nación, así como los de la Universidad de Buenos Aires, así lo promueven.

La Facultad de Derecho está compuesta por un universo de 1817 docentes rentados y 1691 docentes ad honorem, siendo la situación de revista de los rentados en casi un 50 % regulares y un 50 % interinos, y cuenta con una cantidad de 305 docentes-investigadores —8,7 %— (Fuente: Censo UBA 2011).

Junto a todas las Facultades del campo disciplinar en el país, se constituye en “convidado de piedra” frente a las decisiones de la institucionalidad superior que es la que define los modelos y las políticas educativas para impulsarlos sin considerar sus características y particularidades, debiendo alinearse e instrumentar programas que son ajenos a su cultura académica y disciplinar, y cuyos agentes —aún quienes se hallan en la punta de la pirámide de las categorizaciones— vivencian con incordio.

Los docentes categorizados en el Programa de Incentivos, al año 2010 eran un total de 143 —estimándose en un ciento por ciento más, los docentes que a ese año aún no estaban categorizados por las demoras del proceso de categorización 2009—:

	I	II	III	IV	V		Total
Docentes	17	29	24	33	40		143

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de la Secretaría de Investigación y del Censo UBA, 2011.

Asimismo, en el siguiente cuadro podemos ver los antecedentes y variación de esa categorización docente en la Facultad de Derecho, considerando la primera de ellas cuando se lanzó el PI en el año 1998, y luego la del año 2004:

	I	II	III	IV	V		Total
Categorización 1998	16	25	19	12	14		86
Categorización 2004	4	10	15	20	20		69

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de la Secretaría de Investigación y del Censo UBA, 2011.

Puede observarse una baja generalizada de aproximadamente 11 % —aunque recuperada en la siguiente categorización 2009—. Asimismo las categorías mayores —I, II y III— se registran a la baja, y en las categorías más bajas —IV y V— que reflejan la incorporación al sistema, puede verse un aumento.

La Facultad desarrolla centralmente y en paralelo al Programa de Incentivos, un sistema de Mayores Dedicaciones respecto del cual los responsables de gestión del área de investigación refieren un cambio de estrategia institucional de la Facultad, que desde hace dos décadas aproximadamente ha comenzado a pugnar por ellas con mayor énfasis, constituyéndose en actor principal al momento de reclamar ante la universidad esas asignaciones que en la actualidad devienen bienes escasos.

Se advierte una estrategia de asignación de las mismas a docentes de franjas etarias más bajas.

Históricamente la Facultad de Derecho había contado con algunas excepcionales Mayores Dedicaciones, inclinándose siempre hacia las Semiexclusivas debido al régimen de incompatibilidades más laxo que detentan —como desarrollaremos en el Capítulo VI *Contexto Histórico*, Segunda Parte, la propia figura de Mayor Dedicación “morigerada”, la Dedicación Semiexclusiva, surgió en la Universidad de Buenos Aires casi a medida de las Facultades de Derecho y de Medicina— y en la actualidad las mismas representan casi el triple de las Dedicaciones Exclusivas.

No obstante ello, es significativa la escasa cantidad de Mayores Dedicaciones en términos absolutos, pero también en términos relativos comparados con otras Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales del país.

Según las cifras brindadas por el CENSO Docente 2011, las siguientes son las distribuciones de Mayores Dedicaciones entre Profesores —Titulares y Adjuntos— y Auxiliares —Jefes de Trabajo Prácticos, y Auxiliares de Primera y Segunda categoría— de la Facultad de Derecho UBA:

	Exclusiva	Semiexclusiva	Simple	TOTAL
Profesores	10	25	964	999
Auxiliares	1	1	764	766
Otros			52	52

Fuente: Censo UBA 2011

El total de 37 Mayores Dedicaciones resulta evidentemente exiguo, y más aún si se tiene presente que la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, por ejemplo, registraba para ese mismo año la cantidad de 42 Mayores Dedicaciones, siendo que contaba con una planta docente equivalente aproximadamente a un cuarto de la planta docente de la Facultad de Derecho UBA: 800 contra 3.500.

Sin embargo, las cifras relativas a docentes-investigadores dentro de la planta docente de ambas facultades de Derecho es más favorable a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP: se registraban al año 2011 algo más de un 10% de docentes que realizaban investigación en la de La Plata, contra algo más de un 8% de esa misma categoría docente en la de Buenos Aires.

La presencia de investigadores del CONICET para ese año en ambas Facultades de Derecho rondaba en el 6% de los docentes que investigaban.

La Facultad de Derecho UBA, además del Programa de Incentivos y de las Mayores Dedicaciones como políticas de articulación docencia-investigación concretas, desarrolla: un Programa de Becas de Investigación —de Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior— (financiadas por la UBA); Becas de Iniciación DECyT (financiadas por la propia Facultad de Derecho); y Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (financiadas por el Consejo Interuniversitario Nacional). Todos ellos constituyen la batería de formatos institucionales y recursos disponibles para la investigación en la unidad académica, que confluyen en la decisión de promover una articulación “de integración”.

Se destacan en esta enumeración los Proyectos de Investigación DECyT que desde el año 2010 ha puesto en marcha la Facultad con financiamiento propio, como acción concreta de política de investigación específica, destinada esencialmente a promover la incorporación de docentes al sistema formalizado de investigación. Presenta requisitos y formalidades más flexibles que los programas de investigación que bajan desde la Universidad —UBACyT— aunque replican sus lógicas y las características de esos modelos epistémicos.

Finalmente, como una de las políticas educativas de *articulación* “de integración” diseñada en el nivel de la propia unidad académica, podemos señalar cierto tipo de los CPO —Cursos Profesionales Orientados—, especialmente “Orientados a la Investigación” —Programa aprobado por Resolución CD 499/10—, destinados principalmente a la producción de “conocimiento jurídico original y relevante”, en los que los docentes vuelcan los temas investigados como propuesta curricular de carácter optativo para los estudiantes —bimestrales—.

En los mismos, si bien se advierte una oferta cristalizada que a lo largo de los años no ha experimentado mayores variantes, puede verse un intento de profundizar un tipo de *articulación* “de integración”, pensada desde la investigación enriqueciendo el proceso de enseñanza.

CAPÍTULO V

CONTEXTO HISTÓRICO. Primera parte.

1.- Profesionalismo y Cientificismo en la Educación Superior en América Latina.

El significado, condiciones y formatos de los procesos de producción de conocimiento en relación con el devenir histórico de la institución universitaria en nuestro país, constituye un tópico de análisis que debe enmarcar nuestro objeto de estudio.

El estudio y profundización de la relación docencia-investigación en la Educación Superior, supone necesariamente la ubicación de esas prácticas académicas en los pasados institucionales que los produjeron, intentando exceder fines simplemente eruditos y/o meramente ilustrativos, para asumirlo como compromiso con un proyecto intelectual —en el sentido de Hobsbawm (1998)— que apunta a comprender cómo el mundo —la Universidad diremos nosotros— ha llegado a ser lo que actualmente es.

Quizás a modo de incipiente construcción genealógica —en sentido foucaultiano— que teniendo bien presente el rol del binomio *saber-poder* y la necesidad de explicitarlo, sea capaz de trazar el recorrido de la institución universidad y su relación con la ciencia desde aquellos pasados contradictorios y nunca lineales, para comprender más acabadamente estos presentes complejos y nada diáfanos; y quizás también, porque el espacio social, los campos y los habitus, las instituciones y los cuerpos, son hoy el resultado de lo que ha venido siendo —en sentido bourdieusiano—.

Ello, particularmente en relación al último de los términos de la

relación formulada —la investigación— que parece imponerse como uno de los quehaceres esenciales de las altas casas de estudio de modo más o menos generalizado en los debates actuales, pero que sin embargo, a lo largo de la historia de las universidades en el mundo y particularmente en América Latina ha transitado diversas etapas, condicionamientos y modalidades, en los que no siempre “Ciencia” y “Universidad” confluyeron.

La relación —dinámica, enrevesada y marchando sobre especialidades disciplinares e institucionalidades dispares— entre Ciencia y Universidad asume el carácter de intrínquilis primero (analítica y cronológicamente) y debe aportar sustento a la discusión en torno a las condiciones de posibilidad de *articulación* entre investigación y docencia.

2.- La Universidad Profesionalista

El desarrollo científico en la universidad, la investigación y toda la serie de problemáticas emergentes —entre ellas su *articulación* con la docencia, objeto de estudio de la presente investigación— constituyen tópicos complejos y recientes, que de ningún modo estuvieron presentes en el origen de los estudios superiores en América Latina.

Burrage & Torstendahl (1990) apuntan que los estudios y el desarrollo de las profesiones constituyeron el objetivo de las instituciones universitarias desde tiempos iniciales. El sentido utilitario que asumía el conocimiento en la sociedad medieval determinó el florecimiento de la enseñanza de la Teología, el Derecho y la Medicina como profesiones portadoras esencialmente de utilidad social. Los estudios de Derecho fueron concebidos de ese modo, como formación de funcionarios y prerrequisito para seguir la carrera en la Administración del Estado, desde el Siglo XVI en adelante —en forma análoga a los estudios de Teología

para los clérigos—.

Como señala Krotsch (2001) *“hasta el siglo XIX la universidad no consideró que fuera el hogar natural de la ciencia y la producción de conocimiento; la confluencia fue posible una vez que la ciencia misma se pudo constituir y asentar en torno a comunidades disciplinarias con normas, valores y prácticas sociales diferenciadas. Fue la conjunción entre estos desarrollos y los fines e ideales del Estado moderno lo que permitió vincular la unidad de docencia e investigación a un espacio determinado, proceso que por otro lado no fue tampoco un fenómeno generalizado en Occidente”* (pag. 123).

La tensión “Cientificismo vrs. Profesionalismo” fue el modo en que el vínculo histórico entre Ciencia e Instituciones de Educación Superior en nuestro país fue transcurriendo, en una deriva que con idas y venidas, sentidos divergentes y lejanos a cualquier lisura, desde el siglo XIX hasta nuestros días ha ido asumiendo toda su hondura y complejidad, hallándonos en un punto de expresión aún vigente de la contradicción expresada que no encuentra resolución por alguno de sus términos y tampoco se halla en condiciones de sintetizar una alternativa superadora de la misma.

Más allá de tradiciones disciplinares y “profesionalismos naturalizados” en algunos campos —el Derecho es uno de los casos típicos— lo cierto es que desde la propia Ley Avellaneda de 1886 la universidad ha asumido un carácter eminentemente profesionalista. Las dos universidades existentes al momento de la sanción del régimen legal que por muchas décadas mantendría vigencia, Buenos Aires y Córdoba, eran centros de formación profesional, donde el objetivo central de la labor académica era la de formar profesionales, específicamente médicos, abogados e ingenieros (Buchbinder, 2005).

Prego (ob.cit.) afirma que la universidad argentina “...exhibió desde su mismo origen una marcada orientación profesionalista, que la convirtió básicamente en un lugar de circulación y no de producción de conocimientos...” (pag.133),

La generalidad de los estudios históricos acerca de la universidad en nuestro país, han puesto de manifiesto la predominancia de la formación profesional como rasgo distintivo. Marcela Mollis (1995) describe la etapa de la universidad argentina comprendida entre 1885 y 1918 destacando este carácter, junto al elitismo y a la diferenciación institucional del subsistema universitario.

Asimismo, tal parece ser la impronta de la universidad latinoamericana en general según la autora mencionada: “...¿Qué idea encarnaba la universidad latinoamericana a partir del momento fundacional moderno, coincidente con la ruptura colonial hispánica? El saber profesional caracterizaba el estilo universitario latinoamericano hacia fines del siglo XIX...” (Mollis, ob. cit., pag.206); y remite al texto de Steger (1972) en que el historiador alemán señala las relaciones entre los elementos conductores del desarrollo social y los modelos de universidad, desde la Colonia hasta lo que denomina “*Universidad de los abogados*” para referirse a esa característica “profesionalista” propia de nuestro campo disciplinar, que identifica al modelo universitario en Latinoamérica.

Efectivamente, los tres siglos que transcurren desde el 1600 (1622 creación de la Universidad Mayor de San Carlos) y hasta casi 1900 —con sus matices y periodos diversos— tuvieron por común denominador una Universidad centrada en la formación escolástica y profesionalista.

La formación de las elites gobernantes constituyó el principal objetivo de las instituciones educativas desde sus inicios (Fernández Lamarra Norberto, 2003). Primero, durante el extenso periodo en el que las instituciones de Educación Superior fueron controladas por la Compañía de

Jesús, debido a la estrategia propia de ese sector interno, que intentaba una actualización y agiornamiento por parte de la Iglesia Católica a los requerimientos del nuevo capitalismo. Más tarde, a partir de la expulsión de los Jesuitas, durante el período de la Universidad Real y los primeros años de las independencias de las naciones emergentes en el nuevo mundo, debido a las necesidades de las republicas nacientes. Y finalmente, ya avanzado el siglo XIX, como forma de constitución de las burocracias estatales, y en consolidación y legitimación de las configuraciones clasistas de las sociedades latinoamericanas de capitalismo periférico.

Dirá Julio V. Gonzalez (1945): "*Así fue como durante veinticinco años –desde 1880 hasta 1905– la universidad fue un reducto aristocrático, una fábrica de la que a sí misma se llamaba ‘clase dirigente’.* La población escolar estaba formada en su totalidad por la gran burguesía. En aquel remedo de la sociedad argentina, la clase media tenía una representación mínima. La universidad era más bien una aspiración, un trampolín para dar el salto a la clase superior." (pag. 131)

David Rock (1977) profundiza en un texto ya clásico este fenómeno, intentando una aproximación explicativa a partir de caracterizar la estructura de clases de las sociedades latinoamericanas de fines del siglo XIX y principios del XX. Afirma que la misma presentaba su esencial característica en la irrupción de las clases medias urbanas, con sustento en los sectores del comercio y los servicios fundamentalmente, a partir del crecimiento de las economías agroexportadoras del continente, y ante la ausencia de un sector industrial en desarrollo (en análogo sentido Nun, 1993, Myers 1989, y otros).

De esta manera, producto de las denominadas estrategias credencialistas, esa movilidad social encarnada por la clase media en ascenso fue acompañada del afianzamiento de los campos profesionales en

toda América Latina, tal como lo describen Tenti Fanfani & Gomez Campo (1989), Tenti Fanfani (1981), entre otros.

Ben David (1966) apunta un matiz relevante en el análisis de la “alianza” entre clase media y Educación Superior, afirmando la existencia de una menor fuerza relativa de la misma en algunos países europeos en los que existían clases medias consolidadas previas al surgimiento de la Universidad como institución. Afirma que en esos casos la educación no constituía la única estrategia de movilidad social, por lo que la Universidad veía relativizado su carácter de fuente de construcción de clase para una burguesía que le era pre-existente.

En Latinoamérica en cambio, la escasez de canales alternativos de movilidad social hizo de la Universidad una institución fundamental en los procesos de formación y consolidación de las clases medias, especialmente en áreas urbanas, por lo que podemos afirmar con Sherz (1968) que universidad, profesiones y movilidad social constituyeron conceptos especialmente caracterizadores de la educación superior en América Latina a principios del siglo XX, siendo su objetivo formar ciudadanos, profesionales y administradores, y conformando por consecuencia las elites burocráticas del continente.

Esto puede constatarse especialmente en el campo del Derecho, en nuestro país, desde la creación en 1814 de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia —institución que asumía la específica misión de formar los futuros abogados, magistrados y funcionarios de la administración de justicia— que venía cumpliendo tareas formadoras y de posicionamiento de buena parte de la clase dirigente, afirma Tulio Ortiz (2004), quien agrega que bastaría con analizar las listas de integrantes de legislaturas, congresos, ejecutivos nacionales y provinciales para confirmar este aserto (ob.cit.)¹¹³.

¹¹³ No resulta poco significativa ni un gesto puramente estético o decorativo la exhibición de fotografías de distintos presidentes de la nación de nuestro país que pueden verse en uno de los accesos laterales a la

Esa conformación y su condición de posibilidad estuvo dada en la capacidad ostentada por dichas instituciones para determinar, en construcción compleja pero sin competencias, cuál es el conocimiento socialmente reconocido, aceptable y utilizable (Barnes, 1987), o lo que es lo mismo, su fuerza legitimadora, su constitución definitiva como “*foro público-político*” al decir de Vallejos (2010).

Junto a ello debe advertirse la relevancia de otro proceso concurrente, que forma parte de la consolidación de la universidad, portando ese tal carácter legitimador del funcionamiento público del conocimiento —que encuentra su máxima expresión en la autoridad detentada para certificar conocimientos y para habilitar el desempeño profesional— que consiste en la gradual atracción hacia sí de todas otras formas cognitivas que originalmente residían en instituciones y actores diversos ajenos a la misma —asociaciones, comunidades de intelectuales, bibliotecas, publicaciones no académicas, etc.—, y que no logran disputarle tal capacidad (Myers, 1989), a una institución que como afirma Naishtat (2001) se erige en el ámbito de la razón moderna.

Finalmente, el propio imaginario de movilidad social vía las referidas “estrategias credencialistas”, ha mutado en tiempos actuales, a las más concretas formas de acceso al “mercado de trabajo”, que requieren de esas mismas estrategias. De este modo, el dilema de Karl Rossman llegando a la América de Kafka¹¹⁴ y debiendo asumir que su formación humanística general adquirida en el Gimnasium alemán devenía inútil en una moderna New York que le exigía habilidades profesionales y especialización a su condición de inmigrante, la Universidad actual lo intenta resolver desde el paradigma de la “empleabilidad” y la preparación para el lábil y dinámico “mercado laboral” (Salanueva et al., 1999; Bell 1982; Offe 1984, entre

Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, devenido sala de exposición, con la leyenda “*Presidentes de la Nación que se formaron en esta casa de estudios*”.

¹¹⁴ Franz Kafka, “*América*”, 1912, Centro Editor de América Latina, Trad. Milena Fabiani, 1976.

otros). En esta concepción —que parece imponerse acriticamente en las universidades de occidente— la salida laboral constituye “el” norte de cualquier proyecto educativo de enseñanza superior, y los títulos profesionales y sus formatos de ampliación —especializaciones, maestrías, doctorados, pos doctorados, y estudios de posgrado en general— sus brújulas excluyentes.

Apunta Daniel Bell (1976) el giro producido hacia lo que denomina “*ocupaciones de cuello blanco*”, por la expansión de la economía de servicios y el relieve asumido por el trabajo de oficinas, en la educación y la administración, y la profesión de Abogado aparece en esta concepción como la de los más blancos de los “cuellos blancos”, si se me permite la expresión.

Buchbinder (ob.cit.) distingue tres ejes que dieron forma y contenido a la universidad: 1) constituyó un ámbito de formación y sociabilidad de las élites políticas y culturales, 2) fue clave en la promoción de las clases medias emergentes del siglo XIX y en cierta medida de las clases más populares avanzado el siglo XX, 3) aportó a la formación de profesionales tal como el desarrollo del país lo requería.

Este aporte de las instituciones universitarias a las burocracias públicas en su faz más especializada y al “mercado laboral”, de puesta en juego de saberes expertos, de saberes técnicos, de entrenamiento técnico-profesional, esencialmente legitimado y legitimante, resulta paradigmático en relación al campo del Derecho.

El campo del Derecho es por antonomasia un campo “profesionalista”, en el que históricamente los elementos de análisis que venimos desarrollando se han ido consolidando y asumiendo relevancia, tal como parecen indicarlo la propia historia de la institución universidad, la configuración de clases en nuestras sociedades y la estructura económica en los países de Latinoamérica.

3.- La producción científica en la universidad

La construcción de una ciencia anudando el vínculo histórico entre investigación y docencia (Prego y Vallejos, 2010) en el seno de la universidad, en nuestro país, latinoamérica y el mundo occidental, es relativamente reciente y busca su asiento en la tradición alemana de inspiración humboldtiana, opuesta siempre en el análisis histórico al modelo de universidad napoleónica que en la Francia pos revolucionaria en que el estado nacional pugnaba con la Iglesia por el monopolio de la educación, era fundada con el objeto de ocuparse exclusivamente de la enseñanza y la educación pública en todo el imperio, y de la formación para el ejercicio de las profesiones (Ringer, 1988, relativiza esta supuesta oposición entre modelos).

Dada la tradición “profesionalista” de las instituciones de Educación Superior ligada a su propio origen y configuración —que en el caso de nuestras universidades latinoamericanas asume acabada expresión, como venimos diciendo—, la posibilidad de un nexo estrecho y constitutivo entre producción de conocimiento científico e institución universitaria debió encontrar su adecuada proposición histórica novedosa y fundante que, como lo señala generalizada doctrina —Veblen (1903), Julio V. Gonzalez (1945), Halperin Donghi (1962), Ringer (1988), Krotsch (2001), Buchbinder (2005), Prego y Vallejos (2010), entre otros, (aunque Sigal 2009, relativiza esta idea)— se halla en el proyecto humboldtiano de la universidad prusiana heredera de la ilustración —quizás anticipado por Fichte en 1807, en su *“Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias”*, adelantado unos años en relación al texto de Alexander Von Humboldt de 1810 *“Sobre la organización interna y*

externa de los institutos científicos superiores”— que fue configurándose muy recientemente desde principios del siglo XIX, a unos pocos doscientos años del presente, con significativa repercusión e influencia internacional hasta nuestros días.

Deviene dato significativo en el presente análisis, que desde el siglo pasado la diversidad de proyectos institucionales de educación superior en Latinoamérica, con sus múltiples matices y caracteres diferenciadores, con sus trayectorias históricas y tradiciones desemejantes, y aún a pesar de los contrastes que resultan de la configuración de los distintos campos disciplinares, tienen sin embargo su principal referencia común en la producción de conocimiento, y despliegan sus pretensiones centrales enunciadas como misión, objetivos y funciones, en torno al desarrollo de la investigación científica.

Queremos decir con esto, que el relato de sí mismas por parte de las instituciones de educación superior se construye básicamente —y de manera notable— en la centralidad de la producción de conocimiento y en una alegada capacidad inherente a las mismas para su desarrollo.

Los designios profesionalistas de la universidad, que mediados por la conquista de América se habían constituido en herederos —forzados— de la ilustración y la educación superior de la Europa medieval, ahora aparecen revisados y puestos en cuestión, y los proyectos educativos “...*gobernados por la estrecha consideración de la formación profesional...*” (Halperin Donghi, ob.cit.) son repudiados.

Gabriel del Mazo (1955), dirá sencillamente que uno de los mas grandes daños" que puede causarse a la Universidad argentina, es la acentuación de su tendencia profesionalista.

El desarrollo de este nuevo paradigma, a veces sólo desplegado en lo discursivo —pero significativa y esencialmente desplegado en lo discursivo— parece marchar sin disensos de magnitud —con mayor o

menor énfasis, y con mejor o peor resultado, según las disciplinas, instituciones y experiencias históricas concretas— hasta la actualidad.

En América Latina se halla ligado indisolublemente a la impronta del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 que desde Córdoba supo irradiarse al mundo, y especialmente en Argentina a algunas experiencias fundacionales puntuales —a modo de momentos relevantes reconocidos por la historiografía sobre Educación Superior— que hacen su eje en la creación de la Universidad Nacional de La Plata en 1905; y en la reorganización institucional de carácter re-fundacional de la Universidad de Buenos Aires a fines de los años cincuenta —sumando a ello innumerables ensayos efectuados por esos años en el sentido indicado, en distintos campos académicos y universidades del país, como el Instituto de Investigaciones Científicas en la Universidad de Santa Fe, la Universidad del Litoral, la Universidad de Tucumán, entre otros¹¹⁵—.

4.- La fundación de la UNLP y la re-fundación de la UBA

La UNLP a principios de 1900 y la UBA en el período 1958-1966 configuran ensayos históricos de producción científica en la universidad que hacen la “saga” fuerte —en el sentido de Clark¹¹⁶ (1991 b)— relevante e identitaria de esas instituciones, construida sobre un discurso oportuno e innovador, aunque limitada en cuanto experiencia académica novedosa concreta; en el primer caso condicionada por el contexto económico, político y social que imponía otras necesidades —la Universidad de La Plata nace asociada a la fundación de la capital de la Provincia de Buenos

¹¹⁵ Prego y Vallejos en la obra ya citada realizan una compilación de estudios y reflexiones actualizados sobre esas experiencias históricas innovadoras, a la que remitimos.

¹¹⁶ Clark Burton acuña el concepto de “saga” para el análisis de las instituciones de Educación Superior. La misma está constituida por un núcleo de sentidos, expresión de la cultura organizacional de la institución, conformada por aspectos que hacen a su historia, a sus momentos fundacionales, a los hitos en su devenir temporal, a sus hazañas, que remiten a las tradiciones y creencias que conforman su identidad, y que proyectan sus efectos y condicionamientos al presente y futuro de las mismas.

Aires en 1882 y a la necesidad política de legitimación de la misma, así como también de sus elites ilustradas, y en el marco de las disputas y polémicas de esa coyuntura—, y en el otro porque la inédita experiencia de modernización de la Universidad de Buenos Aires estuvo restringida a ciertos campos disciplinares y hegemonizada por un cierto núcleo de facultades —del que la entonces Facultad de Derecho y Ciencias Sociales no participaba activamente— y vigente por menos de una década hasta el golpe de estado de 1966.

Tales experiencias intentadas en momentos e instituciones disímiles, ostentan ese común denominador sustancial como tentativa de constituir una producción científica universitaria y constituyen ensayos de respuestas posibles para el interrogante que nos ocupa, cual es, el modo de *articular* docencia e investigación como sustento de esos modelos.

Se trata de dos momentos históricos de la mayor trascendencia, en los que estuvieron presentes y cobraron protagonismo las reflexiones y controversias, acuñadas en ensayos concretos de política universitaria, en relación a la *articulación* entre docencia e investigación —que en ningún caso dejó de percibirse como un aspecto central y definitorio para el proyecto de universidad científica— constituyéndose por ello las mismas, en antecedentes de la mayor valía para el abordaje de nuestro objeto de estudio.

El central aspecto común que asumen los dos ejemplos que tomamos como referentes —salvando las distancias temporales y la obvia diferencia de contextos históricos e identidades institucionales— reside en que efectivamente existió en ellos ese nivel de decisiones político-institucionales complejas que redefinen los objetivos y misiones de la institución, que involucra múltiples actores con exigencias de consensos fuertes en distintos niveles, y con requerimientos materiales y de disposición de recursos adecuados, que transitan sin dudas ni más mengua

que las limitaciones propias de prácticas iniciales, que permiten preveer desarrollos futuros sólidos, pero que en su avance concreto no llegan a consolidarse y sostenerse en el tiempo por razones diversas.

Al respecto, afirmamos que, del mismo modo que ambos ensayos institucionales hallaron los contextos políticos que los impulsaron, portando análogos discursos cientificistas y de pretendida ruptura con la secular tradición profesionalista de la universidad, fueron abortados por causas diversas, algunas de las cuales aún en el diferenciado transcurrir de los dos experimentos concretos, también pueden identificarse en común y con especial trascendencia: la ruptura del orden institucional de la nación en 1930 y en 1966 por un lado; y la restricción del financiamiento y de los recursos materiales que todo proyecto de estas características requiere, por otro; ambos superpuestos y más o menos coincidentes.

Efectivamente, los dos proyectos llegaron a su fin más temprano que tarde por sendos golpes de estado cuyas nefastas consecuencias hacia el interior de la universidad y en relación a la posibilidad de producción científica en su seno, fueron contundentes. Asimismo, las carencias presupuestarias fueron imponiéndose y minando el modelo de universidad científica sobre el final de esos períodos, en el caso de la UNLP desde algunos años antes al golpe de estado —fundamentalmente a partir de que su fundador deja la presidencia de la institución— pero definitivamente interrumpido con éste.

Sin embargo queremos distinguir en ellos un matiz diferenciador de relevancia —entre los muchos que definitivamente tienen— relacionado con el propio concepto de ciencia y de producción de conocimiento que fueron reformulando sus contornos a lo largo del tiempo, y que desde mediados del siglo pasado operan un quiebre en su sentido y alcances. Se trata de lo que diversos autores (Mollis 2003, Prego & Estebanez 2002, Albornoz 1989, Herrera 1981, entre otros) enuncian como fase nueva del

desarrollo científico, ubicada temporalmente a partir de la segunda guerra mundial, en que la relación entre Ciencia y Estado se reformula, pasando de enunciado discursivo general —con origen quizás en el de la propia modernidad— a política de estado, y con un énfasis sin precedentes en su dimensión tecnológica. Latinoamérica no fue ajena a este giro conceptual y tal concepción de la Ciencia —que a partir de allí sería Ciencia y Técnica (CyT)— encontró su versión académica también inédita —en Argentina la universidad pos peronista del 58 al 66— cabalgando sobre la nunca saldada discusión “ciencia básica vrs. ciencia aplicada” que supo florecer entre otro sinnúmero de cuestiones conceptuales litigiosas que identificaremos.

En cualquier caso, la producción científica en las universidades de los países capitalistas latinoamericanos, el desarrollo de tradiciones investigativas, de diversificación y complejización de las instituciones de Educación Superior llamadas a cumplir una función que les resulta novedosa y a partir de la cual deben re proyectarse, el montaje de los formatos organizacionales y la provisión de recursos, la consolidación de prácticas que reformulan formas de socialización, la constitución de equipos de trabajo, formación de académicos y gestación de una masa crítica de agentes, en torno a la nueva tarea y a la nueva relación institución-producción de conocimiento, que además debe encontrar el formato necesario para resolver la *articulación* de docencia e investigación como prerequisite de posibilidad de la misma, constituyen procesos nada sencillos que, por otra parte, requieren de ciertos presupuestos teóricos y de ciertas coyunturas históricas que permitan las decisiones y disposiciones para ponerlos en juego.

Proponemos entonces, una lectura de esos dos hechos históricos de la mayor trascendencia para la Educación Superior en nuestro país —la fundación de la UNLP a fines del siglo XIX y principios del XX, y la re-fundación de la UBA a mediados también de la centuria anterior— como la

sucesión cronológica que efectivamente constituyen, pero esencialmente a partir de su carácter de experiencias del pasado reciente en estrecha relación con el presente, y también íntimamente relacionadas entre sí —dicho de modo impropio, casi como fases de un mismo proceso, que aún con sus particularidades y notables diferencias, se sustentan además de su agnado origen, en desarrollos institucionales afines a través de las épocas, con actores y protagonistas de la vida académica en común, conmovidas y agitadas de modo análogo por las circunstancias y coyunturas políticas de cada momento histórico¹¹⁷—.

Todo ello, considerando especialmente de qué modo esos acontecimientos institucionales fueron transitados por las Facultades de Derecho, o dicho de otra manera, cómo se asumieron desde el campo del Derecho y sus instituciones universitarias —las Facultades— esos procesos de producción y transformación de prácticas y discursos en relación a la actividad científica y a la necesaria *articulación* con la actividad docente.

4. I)- La fundación de la UNLP.

La fundación de la Universidad de La Plata constituye un hito de trascendencia que sin dudas vino a aportar al debate sobre las condiciones de posibilidad de una producción científica universitaria de modo contundente, y que significó además, un modo particular —no sin limitaciones y contradicciones en la operativización institucional concreta, pero sumamente relevante en cuanto a su carácter fundacional en la historia de la Universidad argentina— de concebir la *articulación* que constituye nuestro objeto de estudio.

¹¹⁷ Es especialmente el caso de ambas facultades de Derecho, en cuyas nóminas de docentes y autoridades pueden verse repetidos los apellidos a través de la historia, y no ha habido circunstancia en la vida política de la nación, desde la guerra civil por la capitalización de Buenos Aires en 1890 hasta la fecha, y a lo largo de todo el siglo pasado, que no las haya afectado de modo análogo.

Un análisis contextualizado impone considerar la coyuntura política nacional determinante para el emprendimiento académico, recién culminada una guerra civil que dejó por resultado la ley de capitalización de Buenos Aires como estandarte de los vencedores, la creación de una nueva ciudad capital para la Provincia de Buenos Aires a guisa de compensación para los vencidos, y miles de muertos de ambos bandos.

Esta “significación política” de la fundación de la ciudad de La Plata (Galleti, 1963) es necesario asumirla en toda su magnitud, para comprender el proceso de creación de la Universidad de La Plata, provincial primero y nacional unos años después, que surge como forma de reposición de una institucionalidad educativa que le fuera “birlada” (sic) a los bonaerenses — junto a muchos otros bienes y servicios¹¹⁸— al quedar perteneciendo la Universidad de Buenos Aires a la ahora devenida capital nacional (Azzarini, 1963).

Así lo entendía la dirigencia e intelectualidad de la época, expresada en las palabras del Rector Dr. Dardo Rocha en la inauguración solemne de la Universidad provincial el 18 de abril de 1897, que se refiere al hecho afirmando que: “...reintegrará la provincia de Buenos Aires a la posición que tuvo en la intelectualidad argentina, a la cual renunció en aquella hora de abnegación y de inmenso sacrificio, en que cedió a la nación su gran ciudad, y con ella, los establecimientos científicos de que se enorgullecía, que le valieron en otro tiempo ser llamada la Atenas de la América del Sud...” (Castiñeiras, 1935, Tomo I, Anexo Documental, pag. 38)

El propio proyecto de Universidad provincial impulsado por Rafael Hernandez unos años antes, tenía esa clara connotación de restitución:

¹¹⁸ El artículo 2º de la ley de federalización de la ciudad de Buenos Aires, dispuso que “*Todos los establecimientos y edificios públicos situados en el municipio quedarán bajo jurisdicción de la Nación, sin que los municipales pierdan por esto su carácter*”. Así la Universidad de Buenos Aires, el Archivo Público Provincial, la Biblioteca Pública provincial, entre otras entidades.

“...que no se crea que la Provincia de Buenos Aires está tan completamente materializada que, a trueque de realizar negocios y progresos en lo material, se olvida de lo intelectual...” son las palabras con que el Senador fundamenta en el recinto su iniciativa que califica como “...de vital importancia para el progreso de la Provincia...” (Azzarini, ob.cit., pag. 158), la cual —“unicato” y crisis del noventa de por medio— debió esperar siete largos años para ponerse en marcha, y aún luego de inaugurada debió cada año disputar centavo a centavo la asignación presupuestaria, además de que nunca le fue concedida por las autoridades educativas nacionales la facultad de expedir títulos de alcance nacional.

Unos años después, con la Universidad ya funcionando y en oportunidad de su primera colación de grado en 1901, otro discurso pronunciado por el Rector Dr. Dardo Rocha, constituye un machacar en este sentido, requiriendo apoyo a las autoridades políticas provinciales presentes en el evento “...para mantenerla a la altura de las nacionales y conservar el prestigio de la histórica universidad de la Provincia de Buenos Aires a la que ha venido a sustituir por la cesión de aquella a la Nación...” (Castiñeiras, ob.cit., Anexo Documental, pag. 80).

Restitución decimos, que devenía imperiosa, dada la necesidad de conformar el polo intelectual, formador de las clases dirigentes y de la burocracia naciente, en un estado provincial que comenzaba a reinventarse desde su propio centro político-administrativo luego de haber sido decapitado, y a cuya legitimación y desarrollo la Universidad debía aportar.

“Si hay en la república alguna provincia que tiene derecho a sostener una Universidad es la de Buenos Aires. Su población, su riqueza, las necesidades de su foro y de sus obras públicas lo exigen. Ella, por otra parte, la ha tenido y si la cedió al dar su hermosa capital para asiento de las autoridades nacionales nada más natural y lógico que levante en La Plata otra entidad docente en la que puedan formarse y educarse sus

hombres dirigentes” (Azzarini, ob.cit., pag. 151).

Joaquín V. Gonzalez sostendría en oportunidad de presentar el proyecto de Universidad Nacional el 28 de mayo de 1905 al pueblo de la ciudad y la provincia, en una conferencia brindada en la Biblioteca Pública de La Plata, que la provincia de Buenos Aires “...reintegrada en el dominio de una capital que cediera a la República, en un día crítico de nuestra historia interna, desplegará de nuevo las altas potencias intelectuales que hicieron de ella un luminoso guía de las instituciones y de la vida nacional desde 1810...”; para cerrar ese mismo discurso afirmando que la UNLP vendría a “completar” la personalidad de la Provincia de Buenos Aires (Castiñeiras, ob.cit., Anexo Documentos, pag. 177).

Más tarde el propio Presidente de la Nación, Manuel Quintana, expresaría que “...en cuanto a la provincia de Buenos Aires que ya cedió su capital tradicional, y cede ahora una parte valiosa de su patrimonio, este instituto le devolverá en forma múltiple los beneficios de ella recibidos, convirtiendo su capital nueva en el centro directivo y productor de la inteligencia y la ilustración de su vasto territorio y de una parte considerable del de la República...” (Mensaje del Poder Ejecutivo al Honorable Congreso de la Nación sobre el establecimiento en la ciudad de La Plata de una Universidad Nacional, 12/08/1905, en Castiñeiras, ob.cit., Tomo I, pag. 203). De igual modo, la cuestión estuvo presente en todo el debate parlamentario de la Ley de creación de la UNLP, tanto en Cámara de Diputados, como en Cámara de Senadores de la Nación, y así también en el mismo debate en el parlamento provincial (Castiñeiras, ob.cit.)

Decimos en consecuencia que, la tensión y puja entre el primer estado nacional y la capital federal, que venía de antaño y que no concluyó cuando se disipó el olor a pólvora de las acciones bélicas recientes, proyectando sus efectos durante mucho tiempo después, constituye una de las disputas desde la cual es necesario leer la fundación de la universidad

platense.

Por otro lado, también aparecen de modo muy ostensible las contradicciones de clase que en la circunstancia se expresan. Durante todo el período provincial hasta incluso bastante tiempo después de nacionalizada, las cuestiones relativas al financiamiento de la Universidad¹¹⁹. —reflotadas permanente y periódicamente hasta nuestros días, aunque por supuesto, con otra urdiembre y diferentes configuraciones según las épocas y momentos históricos— van a poner sobre el tapete los intereses necesariamente divergentes y contradictorios de la burguesía urbana en proceso de consolidación en la nueva ciudad, que tenía en la Universidad la posibilidad concreta de ascenso social, frente a los intereses de la aristocracia terrateniente, que impugnaba el costo del emprendimiento educativo, la calidad de su enseñanza, e instalaba ya desde esos tiempos en la agenda pública el problema de la “plétora profesional”.

Los primeros asumían la tarea de defensa de la Universidad de modo activo. La pequeña aldea que era la ciudad recién fundada —el censo de 1884 arroja la cifra de 10.407 habitantes (aunque se estima que a fines de esa centuria estaría cuadruplicando ese número)— se veía movilizada por petitorios e iniciativas de estudiantes, familiares y vecinos, en relación a dos ejes de reclamos recurrentes: recursos presupuestarios para funcionar, y reconocimiento nacional de los títulos expedidos.

Resulta relevante en este aspecto, tener presente que la conformación demográfica de la ciudad de La Plata por esos años se constituía con 2.287 nativos, y los restantes 8.120 habitantes eran extranjeros, en su mayoría italianos, que en eso de “hacerse la América” contaban de modo especial, y

¹¹⁹ Los debates en torno a su financiamiento durante el período 1897-1904 son recogidos acabadamente por periódicos de la época: “La Mañana”, “El Día”, “El Diario de La Plata”, “El Mercurio”, “La Tarde”, “El Tribuno”, “La Provincia”, “La Capital”, “La Libertad”, “La Verdad”, “La Lucha”, “La Política”, “Figaro”, “El Plata”, y la propia publicación del Centro de Estudiantes de la Universidad recién creado, que —con llegada y predicamento disímil— se constituyeron en tribunas de defensa de intereses concretos al respecto. Emilio Azzarini en el texto que citamos los define como “*rudos combates por la prensa*”.

en casos no con otra cosa, que con lo que el título universitario podría darles.

La atracción de trabajadores a radicarse a la nueva capital no dejaba de constituir una necesidad —en gran parte provista por la inmigración— así como también la de asegurar un núcleo estable de población.

Los otros, con los resortes del poder del estado en sus manos y la acción legislativa determinada por mayorías conservadoras en tiempos del fraude y la patria oligárquica —atados a la propiedad de la tierra rural y al latifundio, así como a los negocios agroexportadores— atacaban la alta casa de estudios, en diversas oportunidades logrando suprimir del presupuesto provincial la asignación para la universidad, alegando alto costo y requiriendo escuelas agrarias antes que “*doctoreras*”, pero resumiendo el ideal en aquella famosa frase atribuida al entonces Presidente de la República, el Gral. Roca, en reunión mantenida con una delegación de los estudiantes de la Universidad de La Plata: “*Al gobierno no le interesan los abogados. Les aconsejo vayan a trabajar al campo*” (Azzarini, ob.cit., pag. 162)

El siglo culmina con su última década en crisis, tiempos de altos niveles de desempleo, de inflación y paralización de la obra pública, en que la propia autonomía de la ciudad se vió amenazada. La Universidad provincial funcionaba con escasez de recursos materiales y elementos para la enseñanza, y afrontando la hostilidad de las autoridades provinciales que en ese 1903 habían eliminado del presupuesto los \$ m/n 60.000 asignados para la Universidad, calificándola de “extinguida”, y sancionando partidas de becas y pasajes para los estudiantes a fin que continúen sus estudios en la Capital Federal¹²⁰ (Castiñeiras, ob.cit.).

¹²⁰ Tal cuestión provocó un movimiento de resistencia, encabezado por las propias autoridades de la Universidad platense que presentaron un recurso de inconstitucionalidad impulsado por del Dr. Rivarola, docente de Derecho Romano y más tarde Rector de la UNLP (Castiñeiras, ob.cit.); pero por sobre todo por la acción de los estudiantes que se negaron a recibir títulos de la UBA, y que incluso denunciaron a docentes de la Facultad de Derecho que enviaban a sus hijos a estudiar a Buenos Aires —en mayo de

Los primeros años de mil novecientos no fueron mejores para la Universidad. Los discursos pronunciados por el Rector Dr. Dardo Rocha en cada oportunidad y en cada instancia de que disponía de la tribuna, constituían alegatos en defensa de la misma que no se permitían dar por supuesto preceptos referidos a lo imperioso de la ciencia y de la educación; y remarcaban la necesidad de financiamiento estatal en tiempos en que la institución que presidía languidecía. El propio Joaquín V. Gonzalez expresa en la Memoria¹²¹ enviada al gobernador de la Provincia de Buenos Aires en febrero de 1905 “...Hasta ahora la situación actual de la universidad de La Plata aparece incierta y necesitada de franca vitalidad...” (Castiñeiras, ob.cit., pag. 105).

El plan de creación de la Universidad Nacional de La Plata “...sobre las bases de las instituciones científicas allí establecidas...” (Carta de elevación del proyecto de creación de la Universidad Nacional de La Plata al Gobernador de la Provincia de Buenos Aires el 12/02/1905, en Castiñeiras, ob.cit.) estaba en marcha, aún atravesado por las disputas entre provincianos y capitalinos. Mientras la opinión pública y la prensa local se entusiasmaba, la prensa capitalina afirmaba que la provincia estaba “liquidando” sus establecimientos científicos (Castiñeiras, ob.cit.).

La coyuntura política sin embargo, permitía ir alineando alianzas inéditas hasta ese momento en el país, que confluyeron en 1904 en la presidencia de Manuel Quintana, abogado recibido en la Universidad de Buenos Aires en tiempos anteriores a la capitalización, que siendo igualmente candidato de la oligarquía estanciera —era hijo de estancieros del sur de la provincia— había apoyado a Tejedor en los sucesos de 1880 y tenía estrecha relación con el gobernador bonaerense Marcelino Ugarte.

1903 estalla una huelga estudiantil por esa razón, expresando la Revista del Centro de Estudiantes: “farmacéutico que envía por drogas a la farmacia vecina, acusa que su frasquería está vacía o que sus contenidos son adulterados”— (Azzarini, ob.cit.).

¹²¹ La “Memoria” constituía en un extenso documento redactado por González, detallando el Proyecto de creación de una Universidad Nacional en La Plata sobre la base de la Universidad Provincial existente.

Su Ministro de Justicia e Instrucción Pública fue Joaquín V. Gonzalez que en el breve tiempo que estuvo en la cartera (1904-1906), elaboró los lineamientos y tejió los acuerdos necesarios para lo que fue la nacionalización de la Universidad platense, que nace formalmente a la vida como Universidad Nacional de La Plata a partir del Convenio entre el gobierno de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires fechado el 12 de agosto de 1905 de transferencia de la dependencias de la Universidad Provincial al Estado Nacional, de la Ley 4699 aprobatoria del mismo, del Decreto del 24 de enero 1906 por el que se asigna su presupuesto anual¹²²; del Decreto del 7 de febrero de 1906 de designación del primer personal docente y administrativo, y del Decreto del 17 de marzo de 1906 de nombramiento de su primer presidente: el propio Dr. Joaquín V. Gonzalez.

Como sustento de factibilidad del proyecto, y a modo de certificación de las alianzas y voluntades políticas que las circunstancias permitían confluír, se dotó a la UNLP de abundantes recursos materiales, asignándosele un presupuesto casi tres veces mayor al de la UBA con una partida extraordinaria para instalación, siendo aún más significativo que el mismo se aprobara recién en 1906, ya que inicialmente se creó con autorización ilimitada al Poder Ejecutivo —léase al Ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín V. Gonzalez— “... *para hacer de rentas generales y con imputación a esta ley, los gastos que requieran la instalación y funcionamiento de la referida universidad...*”¹²³, lo que produjo alguna objeción en el debate parlamentario¹²⁴

La Universidad nacía entonces —luego del largo proceso muy

¹²² Art. 1: *el presupuesto ordinario de la Universidad Nacional de La Plata queda fijado para el año 1906 en un millón setenta y nueve mil doscientos un pesos con cuarenta y ocho centavos nacionales*”.

¹²³ Artículo 2° Ley 4699.

¹²⁴ El Senador Avellaneda objetó este artículo por tratarse de “...*una ley que no dice lo que va a gastar...*”, sin que le satisfagan las explicaciones del propio Ministro González en cuanto a que se trata de una institución académica que se organizará por sus propias autoridades una vez que sean nombradas, por lo que, esgrimía: “...*Se pueden tener sumas más o menos aproximadas, pero el presupuesto exacto sería muy difícil de presentar...*” (Texto del Debate en Cámara de Senadores de la Nación, “Historia de la UNLP”, anexo documental, ob.cit.)

brevemente referido— a la vida intelectual del país como una institución “nueva”, excediendo el calificativo la simple referencia a su condición de tercer establecimiento de educación superior, luego de la tradicional Universidad de Córdoba y de la inmediatamente precedente Universidad de Buenos Aires. Efectivamente, la “novedad” que Joaquín V. Gonzalez había constituido en eje argumental¹²⁵ —reiterado recurrentemente en sus discursos y en los de toda la coalición que impulsaba el proyecto: el propio Presidente Quintana al momento de elevar el proyecto a la legislatura, y los miembros informantes de las cámaras de diputados y senadores, en la instancia provincial y nacional, al momento de su consideración parlamentaria— a partir de entender que ya no había en el país “...*mucho ambiente ni espacio bastante para una tercer universidad del tipo de las clásicas de Buenos Aires y Córdoba...*” (Castiñeiras, ob.cit., pag. 105), consistía en que esta tercer universidad, se distinguiría por sus características de tipo moderno, experimental y múltiple traducidas en la particular y autonómica forma de gobierno, en la redefinición de la tarea educativa y en la integración de distintos niveles, en la aproximación al medio y en la función social asignada, y en su condición de universidad de investigación y de divulgación científica.

Se trataba de avanzar en “*las nuevas tendencias de la educación superior*” ya que el Poder Ejecutivo entendía que “...*ha llegado el momento de iniciar una nueva corriente universitaria...*”, que conjugue “...*altas enseñanzas científicas y a la vez, profesiones prácticas que tanto reclaman ya el desarrollo industrial y social del país...*” (Mensaje del Poder Ejecutivo al Honorable Congreso de la Nación sobre el establecimiento en la ciudad de La Plata de una Universidad Nacional,

¹²⁵ El argumento de “novedad”, de universidad “de tipo nuevo”, sustentado en la incorporación de la producción científica y la investigación, en nuestro país aparece de manera recurrente en fundaciones o instancias fundacionales de emprendimientos de educación superior, públicos y privados, hasta nuestros días.

15/08/1905. Firman Manuel Quintana, presidente, y Joaquín V. Gonzalez, Ministro).

La formación científica que el fundador pensaba excedía la de adquisición de habilidades y destrezas para las prácticas de investigación, alcanzando un verdadero posicionamiento frente a la vida y al conocimiento, asumiendo las cualidades atribuidas al “espíritu” científico y su racionalidad como constitutivas de una nueva nación y una nueva sociedad.

Definitivamente, lo “moderno” en torno al debate sobre la “cuestión universitaria” hacía del perfil investigativo uno de sus ejes, y González —de ningún modo ajeno a las discusiones que al respecto se estaban dando en toda Europa, y sobre todo en las primeras décadas de 1900 en Estado Unidos— adopta la concepción científicista en su proyecto —estrategia que se profundiza para justificar y legitimar una universidad que no debía superponerse con las precedentes de Córdoba y Buenos Aires¹²⁶, y que requería de grandes recursos para funcionar—; sin embargo, el mismo no lleva implicada una idea de universidad exclusivamente dedicada a la producción de conocimiento —coincidimos con García (2010), Podgorny (1995), y cierto sector que desde los estudios de historia de la ciencia resiste la idea de que el proyecto de universidad platense haya respondido al modelo humboldtiano, sobre todo por la propia remisión de su fundador a una institución de educación superior “...*cuyos grandes modelos sólo existen en Inglaterra y Estados Unidos...*” (Joaquín V. Gonzalez, Memoria, en Castiñeiras, ob.cit.)—, sino que es desplegado en el marco de un modelo

¹²⁶ En todo los debates parlamentarios de consideración del Proyecto de fundación de la UNLP aparece presente el tema de las universidades ya existentes, alrededor del cual pivotean las estrategias argumentales: en el discurso de quienes impulsaban el proyecto, arguyendo la necesidad de este nuevo perfil de universidad que se desarrollaría “...*sin tocar el cauce de las antiguas, y sin comprometer en lo más mínimo el porvenir de las dos universidades históricas de la nación...*” (Mensaje del PEN al Congreso Nacional el 12/8/1905), y en el discurso de quienes se oponían, alegando lo redundante de la propuesta, el exceso de profesionales, y la disposición de recursos económicos que eran necesarios para el funcionamiento de las de Córdoba y Buenos Aires (ver intervenciones de los Senadores Doncel, Weigel Muñoz, Bianco, y otros).

institucional múltiple: “...*si ha de ser una expresión de la vida científica de la época moderna, reflejará su multiplicidad y variedad...*”, como idea amplia y comprensiva de universidad, como síntesis y confluencia de tradiciones y espacios diversos: “...*será una universidad actual para todas las direcciones del pensamiento moderno...*”, con dinámicas y agentes también diferentes: “...*contribuyendo a acentuar el carácter diferencial de la enseñanza en todas sus jerarquías y especialidades...*” (Joaquín V. Gonzalez, Conferencia en la Biblioteca Pública, en Castiñeiras, ob.cit.), todo ello no sin superposiciones y confrontaciones.

La impronta de sus predecesoras y el contexto y necesidades de la coyuntura histórica permeaban —y no podía ser de otro modo— aspectos “profesionalistas” que venían a mitigar el fuerte “cientificismo” discursivo¹²⁷.

García (2010) dice: “*Gonzalez, más que inspirarse en el modelo alemán, pareció reunir de forma ecléctica y no demasiado sistemáticamente, algunos de los aspectos educativos de las universidades inglesas y las ideas promovidas por presidentes de universidades norteamericanas y los académicos reformistas franceses y españoles*” (pag. 35).

Ghiano (1963) en igual sentido, refiriéndose al Proyecto de 1905: “*Si el plan parece volcado a las ciencias físico naturales, particularmente en sus aplicaciones prácticas, los principios científicistas y pragmáticos de la Memoria cobran sentido dentro de la creencia en una filosofía, fuerza animadora de la distintas realizaciones universitarias. Por ese criterio, las*

¹²⁷ Tal carácter sería ratificado años después, en oportunidad de la que sería la Octava Asamblea General de Profesores de la UNLP, convocada por su Presidente Rodolfo Rivarola el 17 de agosto de 1918 para tratar cuestiones “*de especial interés científico o didáctico*”, en que consultado el profesorado sobre el modelo de “*instrucción superior*” al que debía responder la universidad, un 65 % se inclinó por una “*preparación a la vez para la ciencia y para la aplicación económica o profesional*”; mientras que sólo un 1,45 % lo hizo por una “*preparación para la ciencia independientemente de toda tendencia sobre su aplicación económica*”; y un 2,91% sobre una “*preparación para la inmediata aplicación económica, o sea profesional*” (Castiñeiras, 1940).

ciencias jurídicas y sociales, como las humanidades y las ciencias de la educación, se convierten en el núcleo de la fundación” y completa “...Gonzalez cumplía así con los reclamos del país: la urgencia de lo práctico y la modulación de lo ideológico...” (pag. 29).

Enrique Gomez Carrillo (1963) “..en esta Institución, como en sus modelos verdaderos, que son la universidades norteamericanas, se unen las fuertes y altas disciplinas científicas y literarias a las enseñanzas puramente profesionales y prácticas, con lo cual cumplimos el profundo y trascendental mandato de la democracia...” (pag. 103).

Constituye entonces la fundación de la Universidad platense, un momento histórico de pretensión científicista, como puesta en escena de una vinculación estrecha entre universidad y conocimiento científico, en sintonía con el discurso de la época y con las nuevas concepciones de universidad en el mundo occidental, a partir de una idea legitimadora de la ciencia que empezaba a ligarse al progreso económico de las naciones. Ello, sin embargo, limitado por el contexto político y social en que la misma se concibe, por el referido sentido restitutivo que le fue impuesto por las circunstancias, por la impronta que le transmitieron sus predecesoras provinciales, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de La Plata, por las configuraciones de clase y demográficas del momento, en pleno asenso y consolidación de las clases medias urbanas en el país y particularmente en la ciudad recién fundada, y por las propias convicciones de González que en ningún caso negó la función de “...los estudios jurídico profesionales, destinados a formar los hombres del foro y de la justicia...” (Joaquín V. Gonzalez, Memoria, en Castiñeiras, ob.cit.).

A modo de síntesis de lo expuesto, dejemos hablar por última vez a González: “...Las universidades en su sentido tradicional, son oficinas donde se expiden títulos de capacidad o habilitantes para las profesiones superiores o que interesan al Estado en alguna forma, como eran las de

España colonial y lo son algunas hoy, como la de Londres, pero en su significación actual son, además, centros de labor científica donde los más profundos y vastos problemas de la vida son estudiados con el doble fin, el humanitario y el inmediato del bienestar y del progreso de las naciones sobre la tierra...” (Joaquín V. Gonzalez, Memoria, en Castiñeiras, ob.cit.).

Es en este contexto histórico que el modo de *articulación docencia-investigación* ocupó un lugar central en la agenda de debates y decisiones políticas de gestión en la experiencia concreta, y cuya operacionalización material devino eje de disputas y alineamientos, de compleja resolución y no exento de marchas y contramarchas, que hicieron definitivamente a la condición de posibilidad de la producción de conocimiento y de construcción de una ciencia universitaria, proyectándose desde la coyuntura hacia el propio modelo de universidad.

4. II) La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en tiempos fundacionales

La Facultad de Derecho integraba el núcleo universitario de origen, creado por ley provincial del 2/1/1890, junto con la Facultad de Ciencias Médicas, y de Química y Farmacia, y desde el inicio constituyó la más relevante y la más viable de las facultades de esa Universidad de La Plata. Su propia dinámica y metodología de la enseñanza, en la que la universidad asumía una función meramente examinadora —los alumnos rendían en forma “libre”— hizo que aún en tiempos de mayores carencias presupuestarias pudiera funcionar, siendo en los hechos la unidad académica que contaba con la mayor cantidad de alumnos de la universidad provincial.

Más tarde, llegado el momento de la Universidad Nacional, formó parte del proyecto constitutivo de la misma, componiendo una unidad

académica de síntesis entre el profesionalismo heredado y el cientificismo fundante —en coherente analogía con el proyecto de Universidad que lo contenía— a partir de una concepción moderna del Derecho, que Joaquín V. Gonzalez concebía desarrollándose en el marco del estatuto de las Ciencias Sociales e impregnado de sus disciplinas, tanto en propuestas académicas satélites inicialmente —Pedagogía, Filosofía y Letras— que lo completaban, cuanto en los propios contenidos formativos de la carrera de Abogacía —en la que incluía asignaturas como Ciencias Económicas, Sociología Jurídica, Derecho Político, Ciencias de la Administración, Finanzas, Antropología Jurídica—.

Ello en consonancia con las más avanzadas concepciones jurídicas de la época, encarnadas en la denominada “Generación de Juristas de 1910” que tuvo a docentes de la casa entre sus protagonistas —Rodolfo Rivarola, Nicolas Matienzo, Agustín Alvarez, Alfredo Palacios, Carlos Sanchez Viamonte, entre muchos otros¹²⁸—, y que supo enfrentar tempranamente el sesgo profesionalista que las corrientes más tradicionales del Derecho prohijaban (Tau Anzoátegui, 1974; Frontera, 2008; Polotto, 2006; entre otros). El proyecto que impulsaban: “*Hacer de las escuelas de leyes centros de cultura jurídica y no meras aulas para la preparación profesional*” (Página Web institucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba); o como escribía Nicolas Matienzo abogando por una enseñanza del Derecho “al influjo del espíritu de investigación” que: “...sin quebrantar la tradición en lo que tiene de respetable y útil, le permita orientarse en los rumbos científicos que la época requiere...” (Matienzo J.N. y otros, Proyecto de Plan de Estudios, 1905); fue motor fundante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Es necesario tener presente que los estudios de Derecho en nuestro

¹²⁸ Todos los mencionados también fueron docentes de la Facultad de Derecho de la UBA.

país tienen larga tradición, ya que precedieron a las universidades nacionales y datan de épocas virreynales. Sin embargo su más directo antecedente lo encontramos en la *Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia* creada por el Directorio en 1814, que tuvo a su cargo la formación de los abogados hasta la sanción de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1853 que se ocupó especialmente de la educación superior, creando el sistema de “facultades” y sus órganos de gobierno: las “Academias”. Ello en dos Artículos, el art. 33 —“*Las universidades y facultades científicas erigidas legalmente expedirán los títulos y grados de su competencia, sin más condición que la de exigir exámenes suficientes en el tiempo en que el candidato lo solicite, quedando a la Legislatura la facultad de determinar lo concerniente al ejercicio de las profesiones liberales*”— y el art. 207 que legislaba los principios sobre los que se desarrollaría la “*Instrucción secundaria y superior*” en la provincia (Tulio Ortiz, página web Facultad de Derecho, UBA).

La Carta Magna provincial establecía así un sistema universitario integrado por “facultades” para cuyo gobierno establecía una autoridad de miembros vitalicios designados por el Poder Ejecutivo que regiría sus destinos, denominada “Academia” —quizás por remisión a la mencionada Academia Teórica-Práctica de Jurisprudencia— por debajo de la cual, y a ella subordinados, estaban los profesores o “catedráticos”, designados por la propia Academia (Tulio Ortiz, ob.cit.).

El período de gobierno de estas Academias vitalicias, en nuestro país y el continente, constituye la etapa inmediatamente pre-moderna de las universidades, que montaron sus estructuras de renovación a principios de 1900 fundadas en una crítica acérrima a las mismas, y en un lúcido diagnóstico del carácter restrictivo y elitista que habían impuesto a la educación superior.

En las facultades de Derecho, la acción de la Academia había

asumido un sentido paradigmático, con su impronta dogmática y su sistema de privilegios, con apellidos notables reiterados en endogamia escandalosa y vitalicia, y desarrollando la educación en torno a viejos contenidos enciclopedistas y aún teológicos.

El proyecto gonzaliano de Universidad Nacional venía a erigirse contra ese sistema, en la convicción de su fundador de que “...*los estudios jurídicos en las universidades de la nación pasan por una crisis profunda en la cual luchan con tenacidad y encarnizamiento, el espíritu tradicional y dogmático con el nuevo y libre de las ciencias contemporáneas...*” (Joaquín V. Gonzalez, Memoria, Item 4: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en Castiñeiras, ob.cit.).

Su ambiciosa iniciativa institucional encontraría oposición en esos antiguos miembros de las Academias¹²⁹, que repetían apellidos y compartían intereses con quienes en su momento habían combatido la universidad provincial. Ambas empresas —la de sostenimiento de la Universidad de La Plata en su etapa provincial, y la de creación y organización de la nueva Universidad Nacional de La Plata autogobernada y autónoma— constituyeron episodios relevantes en las disputas que las clases medias en ascenso sostenían contra las oligarquías terratenientes defensoras del status quo y de sus prerrogativas de clase. La denominada “*Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*” —“...*nuevo instituto para incorporar a la República el movimiento moderno, en cuanto se refiere a los altos estudios de las ciencias jurídicas, sociales, morales, políticas y filosóficas...*” (Joaquín V. Gonzalez, Memoria, Item 4: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en Castiñeiras, ob.cit.)— fue caja de resonancia de tales conflictos.

¹²⁹ Respecto de la UNLP, la Revista de Filosofía, nro. 4, año IV, Julio 1918, reproduce artículos periodísticos publicados en el periódico *El Universitario* de la ciudad de Córdoba, en que se la define como “...*obra sectaria, levantada exclusivamente contra el cristianismo argentino...*” (Julio V. Gonzalez, 1922).

El fundador de la UNLP, desde la propia denominación, piensa una Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con la idea de que “...es precisamente la ciencia jurídica y social la que revela las condiciones ocultas que labran los organismos por debajo de las fórmulas materiales del derecho escrito...”, y a partir de una crítica sin concesiones al “derecho civil estereotipado”, a la “paralización de la doctrina en lo referente al derecho penal”, a la ciencia política limitada al “comentario literal o exegético de los textos constitucionales”, y en definitiva, a una concepción de lo jurídico que “toma las formas por el fondo”, en cuya enseñanza pervive “el antiguo ordenamiento escolástico” que no logra liberarse de la marca del “derecho romano español o romano francés, transmitido por imitación a nuestros institutos de altos estudios” (Joaquín V. Gonzalez, Memoria, Item 4: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en Castiñeiras, ob.cit.).

Concebía una auténtica facultad de ciencias, en la que las jurídicas y las sociales se amalgamaban en el formato de “estudios correlacionales” que perseguirían “...la transformación del antiguo espíritu dogmático y abstracto, en un espíritu científico y experimental...” (Mensaje del Poder Ejecutivo Nacional al Honorable Congreso de la Nación sobre el establecimiento en la ciudad de La Plata de una Universidad Nacional, 15 de agosto de 1905, rubricado por el Presidente M.Quintana y el Ministro J:V:Gonzalez), y conjugando liberalismo en lo político con positivismo en lo científico, intentaba superar los límites de la antigua “Escuela de Derecho” formadora de abogados expertos en leyes y códigos, para armar una institución que prepare juristas o “cientistas del Derecho” (Salanueva y Gonzalez, 2011; Gonzalez y Marano 2010, 2008).

De este modo se estructuraba el plan de estudios¹³⁰ de acuerdo lo concibió Joaquín V. Gonzalez, (Memoria, Item 4: Facultad de Ciencias

¹³⁰ Vigente hasta el año 1922.

Jurídicas y Sociales, en Castiñeiras, ob.cit.):

Por un lado, “*los jurídico profesionales destinados a formar los hombres del foro y de la justicia*”; complementados con “*los altos estudios de las ciencias sociales, morales y políticas que sean como el complemento y ensanche de la esfera intelectual de los primeros, para habilitarlos a la obra permanente de la legislación y del gobierno*”.

Contemplaba “*el estudio de las ciencias del derecho, en concurrencia con el estudio de las formas del derecho, que llevan el uno hacia una profesión lucrativa y el otro hacia la especulación desinteresada, patriótica y humana, que corresponde a toda universidad moderna*”.

En segundo lugar, los estudios que contribuyan a formar “*los profesores de la respectiva materia para los colegios y universidades, dada la evidente insaciada necesidad que toda la República siente, de un cuerpo docente instruido en la ciencia y en el arte de enseñar*”, que Gonzalez entendía como “*el germen de una futura facultad de Pedagogía*”.

Finalmente, entendía que “*no puede dejar de echarse la semilla de la facultad de Filosofía y Letras*”, destinada a “*elaborar un tipo general de alta cultura*”.

Esta estructura: a) ciencias jurídicas y sociales, b) pedagogía, c) filosofía y letras, entendía el fundador que permitía “*...hacer posible la formación de núcleos locales de ciencia y profesión...*” en lo que hoy denominamos —y constituye eje de nuestras adscripciones teóricas de referencia en el presente trabajo de acuerdo a lo ya desarrollado— “*campo del Derecho*”.

La carrera de abogacía estaba estructurada en un Curso Profesional de cuatro años iniciales, y en un Curso de Doctorado de dos años más¹³¹, que formarían “*...las clases profesionales de la vida jurídica, el profesor,*

¹³¹ En el año 1919, ya sin el fundador al frente de la Universidad, se eliminó el Doctorado en la Facultad.

doctor, el abogado, el procurador, el notario, y la de la clase política superior en cuyas manos se halla la dirección efectiva de los destinos nacionales...” (Mensaje del Poder Ejecutivo al Honorable Congreso de la Nación sobre el establecimiento en la ciudad de La Plata de una Universidad Nacional, 15/08/1905, rubricado por el Presidente M.Quintana y el Ministro J.V.Gonzalez).

El primer título —Abogado de la Nación— se obtenía con exámen de todas las materias codificadas, de fondo y de forma, y el segundo título —Doctor— se aprobaba con una monografía y un debate público. Asimismo la facultad debería reglamentar las materias necesarias para obtener los títulos de Procurador y Notario o Escribano Público¹³².

Gonzalez & Marano (2010) afirman que del análisis de los contenidos disciplinares del plan de estudios de la carrera en aquel momento, surgen principios curriculares normativos tales como la integralidad, el antienciclopedia, el estudio de hechos y verificacionismo, el antidogmatismo, la explicación histórico-contextual, la profundidad por sobre la extensión y el estudio de los procesos por sobre los objetos codificados.

El intento de emplazamiento y consolidación de una cultura científica en consonancia con el proyecto científico-educativo iniciado, se asentó sobre la promoción de los estudios experimentales y la redefinición de la tarea educativa por sobre la función examinadora casi excluyente de la anterior universidad provincial, siendo además acompañado de la creación de publicaciones científicas —la revista “*Anales*” y la “*Revista de Ciencias Sociales*” publicada por el Centro de Estudiantes Derecho, constituyeron ejemplos acabados de ello— y un emprendimiento editorial propio de profusa producción de títulos, que permitían la circulación de la producción efectuada como asimismo compartirla con la comunidad

¹³² Ley 4699.

internacional con inserción de relevancia en los debates de la época, además de “*hacer extensivos los favores de la ciencia*” a un público más amplio (Joaquín V. Gonzalez, Conferencia en la Biblioteca, 1905, en Castiñeiras, ob.cit.) ya que la difusión o “vulgarización” científica era una de las tareas de “Extensión Universitaria” que la institución debía asumir.

También una decidida política de socialización con instituciones e investigadores internacionales, mediante la figura del “docente invitado” que permitió contar con la presencia en La Plata de “*sabios de las más altas civilizaciones*”, que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales — a la saga, es necesario decirlo, del modelo que se imponía en facultades como la de Ciencias Exactas o Ciencias Naturales— se tradujo en importantes programas de intercambio como el establecido con la Universidad de Oviedo —institución progresista que lideraba los estudios sobre reforma social y gubernamental en España— y significó contar con la presencia en sus aulas en el primer decenio de existencia de la UNLP, de Enrico Ferri quien tempranamente trae al país esa disciplina incipiente que era la “criminología” y también el distinguido profesor español Fructuoso Cárpena, los reconocidos historiadores Guglielmo Ferrero y Rafael Altamira y Crevea, además del maestro Adolfo Posada que brinda cursos sobre reforma social y políticas gubernamentales, el destacado mutualista francés Leopoldo Mabileau que dicta un curso sobre “cooperación agrícola” y “problemas modernos de la colonización”, el Dr. Alejandro Lira, ministro de Relaciones Exteriores de Chile a quien le fuera otorgado por la facultad el título de académico honorario y el Dr. Alejandro Alvarez también de ese vecino país dictando conferencias sobre Derecho Internacional, y L.S. Rowe de la Universidad de Pensilvania con sus conferencias sobre problemas americanos¹³³, entre otros.

¹³³ Con ese título “*Problemas Americanos*” las conferencias dictadas fueron editadas por la UNLP con prólogo del propio J.V. Gonzalez en 1915.

También dictaron clases en los cursos ordinarios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales el Dr. Juan Carlos Pitt quien era decano de la Facultad de Derecho de Córdoba, y el profesor de la misma, el Dr. Martínez Paz.

Asimismo, viajes de estudio, intercambios de profesores y alumnos con otras universidades¹³⁴, asistencia a congresos internacionales¹³⁵, becas y pasantías en el exterior, junto a la institucionalización de los denominados “cursos especiales” concebidos como instancias extracurriculares de debate, difusión y formación científica organizados por una cátedra o conjunto de cátedras, completaron esa política ambicionando promover el denominado “ciclo de reproducción ampliada” (Prego 2010) de la ciencia como condición necesaria para la consolidación del proyecto inaugurado.

Durante la presidencia del fundador de la UNLP —desde 1906 hasta 1918, por tres períodos consecutivos de cuatro años cada uno— se graduaron en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales nada menos que once doctores, lo que entendemos por demás significativo¹³⁶ si se tiene presente el carácter novedoso de la propuesta académica en tiempos en que la investigación venía a imponerse como una nueva perspectiva, aún ausente o no del todo instalada en el imaginario social y particularmente de los estudiantes.

Al respecto, debe tenerse presente que las distintas facultades, aún las apriorísticamente entendidas como “cientificistas”, no fueron ajenas a ese tibio interés por la investigación, que no era otra cosa que interés inicial

¹³⁴ En el año 1908 el Dr. Rivarola, decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, asistió a la Universidad de Ginebra, y delegados del Centro de Estudiantes de Derecho asistieron al Primer Congreso Internacional de Estudiantes en México.

¹³⁵ En el año 1908 profesores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales asistieron al Congreso Científico Panamericano en Chile, y también al Congreso Internacional de Americanistas reunido en Budapest.

¹³⁶ Disentimos con Marano (2003) y otros que, por el contrario, refieren el número como exiguo —sobre todo en relación con los 273 abogados que se graduaron en ese período—, por las razones que exponemos.

por lo desconocido en tiempos en que las motivaciones acreditacionistas y la habilitación para el ejercicio profesional —de acuerdo a lo ya desarrollado— constituían esencia y razón de ser de las instituciones de educación superior en nuestro continente, y principal motivación de las clases medias que a ellas accedían.

Para dimensionar adecuadamente el sentido y significancia de ese número de once doctores en Ciencias Jurídicas, debe considerarse que, en la Facultad de Ciencias Naturales, por ejemplo, hasta el año 1932 se graduaron dieciocho doctores, en especializaciones como Botánica se graduaron tres doctores, Antropología dos, y sólo uno en Geología; de igual modo, en la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas el número de doctorandos no fue mayor¹³⁷. Comprender esta cuestión resulta fundamental para evaluar la efectiva puesta en acción del proyecto científicista en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, como asimismo mensurar acabadamente el carácter verdaderamente novedoso y rupturista que asumía el proyecto institucional de la UNLP.

La década de 1920, con la reforma estatutaria de la universidad¹³⁸ que asumía los principios del movimiento reformista de 1918 —establecía la participación en el gobierno de la universidad de todos los estamentos docentes en un 50% y de los estudiantes y de los graduados en un 25% cada uno; la docencia libre, la extensión universitaria como obligatoria para todos los docentes, y la investigación como parte medular de sus misiones y funciones—, encuentra a la UNLP en plena transformación y actualización de su proyecto educativo, no sin virulencia y grandes conflictos que tuvieron entre los docentes y estudiantes de la Facultad de

¹³⁷ Para un estudio pormenorizado de la Facultad de Ciencias Naturales en el período fundacional ver Susana García (2010); y de la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas ver Matías Lucci (2001).

¹³⁸ El 28 de junio de 1920 el Poder Ejecutivo Nacional dictó el Decreto de reforma de los Estatutos de la UNLP.

Ciencias Jurídicas y Sociales a sus principales protagonistas¹³⁹.

Sin embargo, a pesar de esos comienzos de cientificismo incipiente pero decidido, la tensión original entre *profesionalismo* y *cientificismo* fue resolviéndose hacia el final de los años veinte a favor del primero de los términos, y en las décadas siguientes a partir de la nefasta de 1930 el modelo se fue inclinando decididamente hacia la formación jurídica tradicional para el ejercicio libre de la profesión desde perspectivas dogmáticas y normativas (Graciano 2008, Gonzalez & Cardinaux, 2010).

El golpe de estado fascista de 1930 —el primero de una serie de interrupciones del orden constitucional que trajeron en cada caso, en lo que respecta a las universidades, una nueva intervención con fórmulas repetidas— le dió el golpe de gracia al modelo cientificista fundacional en Derecho, y cada uno de los golpes de estado subsiguientes hasta la actualidad encarnaron hacia el interior de la universidad pública proyectos político-educativos que cercenaron el desarrollo científico, arrasaron con la autonomía y el cogobierno, e hicieron de las aulas universitarias escenarios privilegiados de represión y genocidio¹⁴⁰.

Un análisis en perspectiva histórica nos permite afirmar que no parece que podía ser otro el destino futuro del proyecto gonzaliano, dados los condicionantes políticos y sociales que lo determinaban, a los que debe agregarse la escasez de recursos que sobrevinieron al primer decenio y que culminada la presidencia de su fundador —que había logrado proveerlo de

¹³⁹ En 1918 había sido electo presidente de la UNLP el docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Rodolfo Rivarola —dictaba clases de Ciencia Penal y de Ciencia Política—, y en 1920 luego de una larga huelga comenzada el año anterior debió renunciar por oponerse a la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad. El Centro de Estudiantes de Derecho fue activo protagonista en las luchas por esas reivindicaciones reformistas. Entre los estudiantes destacados que promovieron las revueltas de esos años en La Plata puede mencionarse a Héctor Ripa Alberdi, quien cursaba Ciencias de la Educación —primero en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y luego en la recién creada Facultad de Ciencias de la Educación— llamado por Enriquez Ureña “*el estudiante insurrecto de 1918*”.

¹⁴⁰ Los distintos investigadores del proceso histórico de la UNLP han soslayado—en nuestra opinión y como ya lo hemos adelantado— el trascendente papel que ese Golpe de Estado de 1930 cumplió en relación a la interrupción del desarrollo del proyecto de universidad científica iniciado en 1906, y sus efectos hasta nuestros días. Tal circunstancia aún se halla pendiente de investigación.

abundante financiación— hicieron sentir su exigüidad notablemente y conspiraron contra su propia supervivencia.

Sin embargo, se advierte hacia dentro del conglomerado de facultades que conformaban la UNLP, un destino diverso, que pone en evidencia cómo el proyecto logró mantenerse en aquellas unidades académicas en que la tensión docencia-investigación supo *articularse* de algún modo, produciendo investigación e investigadores, impulsado por concepciones de ciencia y de desarrollo científico propias de la coyuntura histórica que determinaba la promoción y desarrollo de áreas bien específicas (Myers 1992), dando por resultado circuitos intrainstitucionales altamente diferenciados de producción de conocimiento en algunas áreas —Ciencias Exactas, Ciencias Naturales— frente a otros de formación profesional como las denominadas “profesiones liberales” (Marano ob.cit.) en una Universidad segmentada, con heterogéneos devenires en relación al proyecto fundacional.

En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, cierto tono de orientación científica supo pervivir, intermitente y de baja intensidad pero nunca del todo sofocado, aún cuando su limitado designio de proveedora de cuadros a las elites dirigentes inicialmente, funcionarios a la burocracia del estado posteriormente, y mano de obra capacitada al mercado laboral finalmente —más todo eso junto, superpuesto y en tensión hasta la fecha— parece infranqueable, y resulta de significancia superlativa el escaso capital jurídico que aporta la labor académica al campo específico del Derecho.

4. III) La re-fundación de la UBA

El siguiente “hito” histórico, esclarecedor en el debate del que pretendemos dar cuenta, como “nexo inédito” entre ciencia y universidad

(Prego y Estebanez, 2002, Cereijido 2000, Halperin ob.cit., entre otros), viniendo a sumar argumentos a la discusión sobre la contingencia de una ciencia académica y proporcionando elementos empíricos de análisis respecto de la modalidad que asumió la misma, particularmente en la forma en que se resolvió la *articulación* entre docencia e investigación como clave del montaje institucional, lo constituye la experiencia de reorganización de la Universidad de Buenos Aires, en el período 1958-1966.

A poco de recorrer la multiplicidad de estudios e investigaciones que dan cuenta del presente período, podemos advertir que la repuesta Ley Avellaneda y la también restablecida Autonomía Universitaria, constituyen, junto al perfil científico, sus signos distintivos caracterizadores.

La UBA comparte su origen de universidad provincial con la UNLP —hasta 1881 en que es nacionalizada, en consonancia con la federalización de la ciudad, de acuerdo a lo ya relatado— siendo predecesora de la misma, y asumiendo también desde esos inicios una esencial misión de formadora de las elites gobernantes y las burocracias estatales, en estrategias credencialistas de las burguesías rioplatenses en formación. El año 1821 un demorado Edicto de Erección rubricado por el Brigadier General, Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Don Martín Rodríguez¹⁴¹, y su Ministro Bernardino Rivadavia, culmina un largo proceso iniciado con las órdenes de Carlos III en 1771 para que la capital virreynal tenga su universidad.

Dice Halperin Donghi (ob.cit.) “...*fundada para satisfacer a los ricos mercaderes, a los menos ricos funcionarios que querían para su hijos la honra y el provecho derivados de las borlas doctorales, encontramos ya en el punto de partida la preocupación preferente por la formación de profesionales...*” (pag. 21).

¹⁴¹ “...por el presente público, solemne edicto, erijo e instituyo una Universidad Mayor...” 9/8/1921.

Seis departamentos la integraban: el de primeras letras, el de estudios preparatorios, el de ciencias exactas, el de medicina, el de jurisprudencia y el de ciencias sagradas.

La Universidad se constituye así en una institución que, al modo de la Universidad Imperial de la Francia napoleónica, otorgará credenciales para el ejercicio de las profesiones, a la vez que tendrá bajo su responsabilidad el conjunto de las funciones educativas de la Provincia desde las primeras letras hasta los grados superiores.

La primera de las funciones enunciadas no dejó de manifestarse ni logró atemperarse hasta nuestros días, con excepción relevante del período que especialmente estamos estudiando, y con alguna manifestación puntual anterior como el Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina, creado por Bernardo Houssay en 1919 (Prego y Vallejos ob.cit.; Halperin Donghi ob.cit.), aunque con fuertes diferencias y disputas de intereses con la institucionalidad preexistente (Romero y Buschini, 2010).

Culminada la segunda guerra mundial, los tiempos de posguerra fueron de cambios significativos en el mundo, especialmente en los centros urbanos en que nuevas expresiones culturales tomaban dimensión. Instituciones ancestrales como la familia y la escuela van modificándose a la par de renovadas concepciones culturales respecto de la juventud y las mujeres; nuevas pautas de consumo y medios masivos de comunicación comienzan a instalarse y estrechar su alianza con consecuencias futuras en ese momento quizás impensables.

Asimismo, una fe renovada en la ciencia y en su posibilidad de aportar al desarrollo de las naciones, así como un giro de profundización hacia su versión aplicada, constituyeron mixtura suficiente para poner en escena el debate acerca de la necesidad “tecnológica”, de sus efectos benéficos para la sociedad y la economía, y la ilusión de liberación de los países dependientes por su sólo florecimiento y expansión.

De este modo, “desarrollo” e “independencia” estrecharon vínculos conceptuales en que el primero explicaba la segunda, sostenido en una nueva concepción de la relación entre ciencia y estado. La CEPAL¹⁴², organismo internacional protagonista de la época, con su crítica a la división internacional del trabajo y su propuesta de industrialización, impuso toda una serie de representaciones al respecto que calaron hondo en América Latina. En nuestro país el paradigma fue adecuadamente encarnado por el Desarrollismo, dominando la escena política nacional y definiendo los destinos de la Universidad de Buenos Aires durante ese período, en alianza con sectores Reformistas que creían encontrar nuevamente el cauce hacia la universidad deseada luego de una década que calificaban de oscurantista en que los esenciales postulados de la Reforma Universitaria de 1918 habían sido ignorados.

Debe enfocarse con atención la cuestión referida, alrededor de la cual se configuraba el discurso hegemónico, a fin de dimensionar adecuadamente cuáles fueron los sustentos teóricos fuertes de la experiencia modernamente científicista de la UBA en el período que apuntamos.

Promediando ya los años cincuenta, en Argentina ese proceso de cambios socioculturales fue desenvolviéndose, con la ruptura de una institucionalidad compleja y cuestionada que en la Universidad dejó su impronta de hostigamiento, intervencionismo y avasallamiento de la autonomía y del cogobierno —particularmente en la UBA dominada por el peronismo ultra católico y tradicionalista— (Buchbinder, *ob cit*; Halperin Donghi, *ob. cit.*; Calderari y Funes, 1997; Sarlo 2001; entre otros), mediante el cruento golpe de estado de 1955 que dio paso a una etapa de terror, persecuciones y fusilamientos.

¹⁴² Comisión Económica para América Latina (actualmente “y el Caribe”), creada en el seno de Naciones Unidas el 25 de febrero de 1948. .

En la UBA, sobrevino un proceso de reorganización amplio de las estructuras académicas con epicentro en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales —no casualmente denominada en la jerga del momento simplemente “Facultad de Ciencias”— que pudo desplegarse en el marco de los acuerdos y transacciones que las circunstancias permitieron —con sus tensiones y enfrentamientos— entre los sectores del golpismo de la autodenominada Revolución Libertadora y los cuadros académicos de la UBA en los tres primeros años, a partir de decisiones del gobierno usurpador muy sentidas por la comunidad universitaria, como la promulgación del Decreto 6403 del 23 de diciembre de 1955, por el que se restablecía la autonomía académica, se establecían mecanismos para llamar a concursos docentes, y se fijaban los lineamientos del futuro gobierno de las universidades, ordenando a cada institución reglamentar el denominado “cogobierno tripartito” —con participación de docentes, estudiantes y graduados—, aunque introduciendo aquel Art. 28 que permitía la enseñanza superior privada otorgándole además la facultad de expedir títulos habilitantes, que polarizó el debate entre “laica o libre” dividiendo en dos bandos a la sociedad, a la comunidad universitaria, y particularmente al poderoso movimiento estudiantil. Asimismo, gestos concretos y oportunos —oportunistas quizás— de Lonardi primero y de Aramburu después en relación a la intervención y proceso de normalización de la universidad, al frente del cual designaron a reconocidos docentes de generalizado consenso: José Luis Romero, propuesto por los estudiantes, y Alejandro Ceballos, sucesivamente en el rectorado, que más tarde darían paso a la trascendente gestión de Rizieri Frondizi quien se erigiría posteriormente en el primer rector electo, y José Babini en el decanato de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, al igual que en el resto de las Facultades cuyos interventores fueron propuestos por los estudiantes, a excepción del interventor de la Facultad

de Derecho y Ciencias Sociales.

Tales acuerdos debieron reformularse cuando la dictadura dió paso a la experiencia frondizista, inicialmente con aquella histórica —y ya mítica— Asamblea Universitaria de la que emergió el nuevo Estatuto de 1958 vigente hasta nuestros días, y más tarde con la Universidad ya “normalizada” y sus instituciones de gobierno funcionando, con los conciertos y disputas propias de la vida democrática puestos en juego para continuar profundizando el novedoso proceso que había comenzado.

En definitiva, fue a partir de 1958 y la Asamblea referida —quitado de encima en lo sustancial el lastre de la dictadura “libertadora”— que el proyecto de universidad científicista comenzó su marcha.

En la Facultad de Filosofía y Letras se habían creado las carreras de Sociología y Psicología en 1957, ese mismo año la Facultad de Farmacia y Bioquímica, y al año siguiente la Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas, y los Institutos de Cálculo y de Biología Marina en Exactas

La circunstancia de un gobierno —Arturo Frondizi 1958-1962— que asumía el discurso desarrollista y “compraba” las recetas de la CEPAL, permitió que la “cuestión científica” comience a desenvolverse en el país a partir de su puesta en agenda, con considerable y oportuno apoyo estatal —con recursos financieros, provisión de infraestructura y equipamiento, y gestión administrativa amigable— aunque con las inconsistencias propias de la carencia de una política global pensada y planificada para el sector¹⁴³. Los esfuerzos institucionales de relevancia están representados por la

¹⁴³ Contra la opinión generalizada al respecto —y sin abundar en el tópico que nos excede— entendemos que la “cuestión científica” en Argentina no alcanzó a constituir una verdadera política de estado más allá —aunque tampoco más acá, es necesario decirlo— de la convicción de quienes conducían los destinos de la patria en ese período respecto de la necesidad de un desarrollo científico nacional y de la toma de decisiones orientadas por ese pretendido sesgo, aún aisladas unas de otras, superpuestas y hasta contradictorias en algunos casos.

creación del CONICET¹⁴⁴ en febrero de 1958 y el lanzamiento de la carrera de Investigador en 1962, y por el decidido aporte a la universidad de investigación que constituía el proyecto que comenzaba a desarrollarse en la UBA en esa década.

Este proceso en la Universidad, con la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y el grupo de quienes estuvieron al frente de la misma en lúcida alianza con el rectorado y con las fuerzas mayoritarias que lo sostenían — incluido el movimiento estudiantil—, implicó algo más que un apoyo ostensible a la producción de conocimiento y a la formación de investigadores, pues se trató de un verdadero programa con pretensiones explícitas de institucionalización de condiciones para la producción de conocimiento, a partir de entender la investigación como actividad académica especializada y central (Prego 2010); aunque autores como Buchbinder (2005) advierten respecto del alcance parcial del mismo, que no pudo desarrollarse en algunas Facultades —como sin dudas fue el caso de Derecho—, y tal como el propio Risieri Frondizi (1971) manifestara, en cuanto a que la reforma implementada no logró *“la amplitud que originalmente se propuso”*.

Tuvo su sostén financiero en una estrategia eficiente de los responsables y principales actores de esa unidad académica en la disputa por disposición de fondos —tanto del presupuesto de la universidad como de los subsidios del CONICET y de instituciones externas a la Universidad— que se posibilitó entre otras cosas por la doble posición de

¹⁴⁴ La creación del CONICET como organismo científico estatal y el “modelo Houssay” de producción científica que lo informaba —sin planificación de líneas de investigación por parte del estado y con decisión individual de los investigadores respecto de las mismas— constituyeron decisiones políticas en las que el debate y la reflexión necesarias estuvieron ausentes y no fueron saldadas por la —limitada— consulta efectuada a la Academia Nacional de Ciencias, sustentadas apenas en trazos teóricos gruesos y esencialmente en el prestigio del Premio Nobel que fue su primer presidente y de un directorio de excelencia (Leloir, Deulofeu, Braun Menendez, entre otros). *“Hay sujetos que intentan hacer una ciencia marxista, en la que el Estado dice a los investigadores qué cosas les estará permitido investigar y quiénes han de ser o no podrán ser sus colaboradores”* son palabras que pone Cerejido (2001) en boca del propio Houssay.

su decano, Rolando García, como presidente de la Comisión de Subsidios del CONICET y como integrante de la Comisión de Presupuesto y Administración del Consejo Superior de la UBA, lugares que él mismo revela como medulares (Rotunno y Diaz de Guijarro, 2003).

No debe soslayarse que esa experiencia innovadora —nominada como “modernización académica”— de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, que definitivamente devino en la emergencia de un modelo de facultad científica, tuvo su esencial aporte constitutivo en alianzas institucionales con entidades públicas y privadas foráneas, particularmente de Estados Unidos.

La cooperación internacional se configuró con las más antiguas participaciones de la Fundación Rockefeller —que ya desde 1913 venía colaborando con el Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina y posteriormente con el Instituto de Biología y Medicina Experimental en el ámbito privado, de Houssay— y de la menos conocida y estudiada Fundación Guggenheim en los años 30; y con las más actuales y relevantes en el período que estudiamos, la Fundación Ford, la Fuerza Aérea de Estados Unidos, el National Institute of Health de Estados Unidos, el Instituto Montpellier de Francia, y los propios gobiernos de Francia y del Reino Unido, así como innumerables universidades: la Northwestern University, el Instituto de Física Teórica de Copenhague, el mítico MIT (Instituto Tecnológico de Massachussets), la Universidad de California, la Universidad de Duke, entre otros (Estébanez, 2010).

El impacto de la provisión de fondos a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales efectuados por esas instituciones fue trascendente. Baste como ejemplo solamente considerar el desembolso de la Fundación Ford que en el período 1960-1966 alcanzó la suma de 1.350.000 dólares, y

representó un 22 % del total del presupuesto de esa Facultad¹⁴⁵, destinados centralmente a equipamiento de Física y Química¹⁴⁶, y Biblioteca, y en menor medida al financiamiento de profesores visitantes y las 19 becas otorgadas en ese período. (Estébanez, ob.cit.).

Estas alianzas además implicaron por parte de esas instituciones extranjeras, evaluaciones, intervenciones de consultores también extranjeros, informes y monitoreos permanentes respecto de la marcha de los programas específicamente y también en general sobre la formación de las elites académicas y constitución de comunidades científicas, y sobre la potencialidad de la universidad en nuestro país para ello, portando necesarios intereses políticos de desarrollo de áreas del conocimiento determinadas, de formatos específicos de producción de conocimiento y de modelos académicos que intentaban replicar el de las universidades de Estados Unidos —encontrando la resistencia de las culturas académicas locales— y que operaban en dirección idéntica a la política exterior de ese país (Miceli, 1993; Cueto, 1988; Vessuri, 1993), que suscitaron no pocas controversias y cuestionamientos en todos los sectores de la comunidad académica (Cerejido 2000, Rotunno & Diaz de Guijarro ob.cit., Krosch ob.cit., Prego & Vallejos ob.cit., Halperin Donghi ob.cit., Sigal 1986, Buchbinder ob. cit., entre otros).

Por esos años en la Universidad de Buenos Aires hubo abundante creación de cargos docentes —en el período 1956-1958, “primera fase de institucionalización normalizadora” el crecimiento es significativo, desde el

¹⁴⁵ Debe tenerse presente además, para dimensionar adecuadamente esta cifra, que del total del presupuesto de la FCEN en ese período, apenas entre un 2 % y un 3 % era destinado propiamente a investigación, ocupando las partidas salariales y gastos corrientes más del 90 %.

¹⁴⁶ Ya constituye un mito del relato cientificista de la universidad de esos tiempos la compra realizada para el Instituto de Cálculo recién creado en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, de la primer computadora que hubo en nuestro país, inglesa, marca “Mercury”, con un costo de US\$ 400.000, el envío de becarios a Manchester donde la misma se construía para capacitarlos en su manejo, y la dotación de 100 personas necesarias para operarla aún en horarios nocturnos, entre otros detalles más o menos anecdóticos. Fue un emprendimiento precursor de la computación en nuestro país (testimonio de Manuel Sadosky en Rotunno & Diaz de Guijarro, ob.cit.).

10% al 40% según las facultades, y en el período final 1965-1967 un crecimiento promedio superior al 25% (Bargero, Romero & Prego, 2010)—, y auxiliares docentes —casi un 30% en promedio, llegando al 80% en algunas facultades (Bargero, Romero & Prego, ob.cit.)—, institucionalización de las mayores dedicaciones mediante la reforma estatutaria de 1958¹⁴⁷, provisión de becas, incluyendo un significativo lanzamiento editorial: nada más ni nada menos que EUDEBA, emprendimiento que revolucionó la edición de libros en Argentina¹⁴⁸, como apoyo a la difusión de la producción de conocimiento, como ventana de una Universidad abierta al público a través de textos docentes y científicos que se vendían en los kioscos, en la calle, en los trenes, en puestos instalados en todas las facultades, y que asimismo fue cobrando un gran prestigio internacional. EUDEBA hizo visible la producción científica de la academia, y permitió a la gente conocer lo que la universidad hacía (Halperin Donghi ob.cit., Rotunno & Diaz de Guijarro ob. cit.; Cereijido, ob.cit.; Babini 1963).

Definitivamente EUDEBA constituyó una parte central de ese proyecto científico innovador y acompañó su desarrollo y también su final a manos de la dictadura en 1966.

Asimismo, constituye uno de los ejes caracterizadores de la experiencia que sucintamente estamos refiriendo —y que debe ser especialmente tomado en cuenta en cualquier análisis que intente comprender acabadamente ese momento histórico— el papel activo y protagonista que asumió el movimiento estudiantil, representado por los

¹⁴⁷ El trascendente tema de las “mayores dedicaciones” fue oportunamente desarrollado en el capítulo IV. *Marco Teórico, Segunda Parte.*

¹⁴⁸ Editorial de “*Libros para Todos*” según la definía su primer director Boris Spivacow, que fue fundada en junio de 1958 sobre el Departamento Editorial de la UBA al que sustituyó, con una integración de capital en 90 % de la UBA y un 10 % privado. En 1966 con el golpe de estado de Onganía fue intervenida, y al cabo de unos meses su staff original fundó el Centro Editor de América Latina. Al momento de ser intervenida publicaba el ejemplar Nro. diez millones (testimonio de Anibal Ford en Rotunno & Diaz de Guijarro, ob.cit.).

Consejeros representantes del Claustro que actuaron en los Consejos Académicos y en el Consejo Superior, y fundamentalmente —y aún antes de que la universidad estuviera normalizada, y aún cuando el plan CONINTES puso en vigencia la represión generalizada— por los Centros de Estudiantes de las Facultades, la Federación Universitaria de Buenos Aires y la Federación Universitaria Argentina, convirtiéndose en uno de los actores principales de la escena.

Pero lo que nos interesa resaltar, son algunas de las coordenadas teóricas que en formato de debates y rivalidades, constituyeron la densa red conceptual que de modo más o menos explícito y más o menos álgido, constituyeron los puntos de referencia desde los que los protagonistas asumieron sus posicionamientos y en relación a los cuales la acción innovadora de gestación y gestión de una ciencia académica, supo desenvolverse, en forcejeos, réplicas y entendimientos, nunca llanos.

El debate “cientificismo-profesionalismo” atravesó medularmente la universidad de la época, alcanzando densidad y diversificación en otras polémicas aledañas que le dieron contorno y que si bien no desarrollaremos, tampoco podemos dejar de mencionar: en primer lugar, la referida a la cuestión “ciencia básica vrs. ciencia aplicada”, en coyunturas históricas que, como decíamos antes, parecían encontrar en el discurso de la ciencia aplicada y en la dimensión tecnológica del conocimiento un futuro de independencia y desarrollo para Argentina; en segundo lugar la polémica entre “ciencia académica vrs. ciencia no académica”, que ponía sobre el tapete la cuestión referida a la institucionalidad de producción de conocimiento que requería un proyecto de desarrollo nacional, y el rol de las universidades al respecto; inmediatamente aledaña a la anterior, surgía la polémica entre modelos de producción de conocimiento en que, la investigación libre —el “modelo Houssay”— con discrecionalidad por parte del investigador para la selección y desarrollo de problemas de

investigación, se imponía a modelos más dirigistas o de promoción de líneas de investigación por parte del estado; y por supuesto, atravesando a todas las mencionadas, la hasta hoy vigente disputa entre “ciencias duras” y “ciencias sociales”, cuyo ganador en ese período histórico puede colegirse del análisis de la disposición de recursos presupuestarios y financiamiento en general que las primeras tuvieron en gran cuantía. Finalmente, y como ejes de discusión medulares y determinantes de los anteriores, las relativas al modo de *articular* la investigación que empezaba a gestarse al interior de la universidad con sus tradiciones docentes, esto es, las cuestiones referidas a financiamiento en general (origen de los fondos, distribución, imposiciones que conllevan, entre otras múltiples cuestiones), organización administrativa (departamentos vs. facultades), salarios para investigadores (mayores dedicaciones), tipos de investigadores (investigadores vs. docentes-investigadores), etc.

La cuestión de la “departamentalización” de las Facultades, como innovación organizativa y reestructuración académica que optimizaría las tareas docentes y de investigación a partir de “...*la unidad de las disciplinas antes que el aislamiento de las cátedras...*” (Romero José Luis, 1956) fue un tópico de trascendencia y desacuerdos.

De las primeras medidas adoptadas por la intervención posterior al golpe de estado fue disponer el agrupamiento en “Departamentos” de las materias afines que se dictaban en las Facultades; sin embargo, arduo fue el debate con los sectores de la comunidad académica —particularmente con el movimiento estudiantil— que vieron esta propuesta como un desmantelamiento de la facultad reformista¹⁴⁹, alentada por expertos de la

¹⁴⁹ Los proyectos de “departamentalización” en la UBA, a lo largo de su historia, siempre marcharon acompañando discursos del apoliticismo de la ciencia y de la necesidad de desterrar la política de los claustros universitarios. Fue un proyecto de la dictadura de 1955, concretado por la dictadura de 1966, e impulsado por todos los gobiernos dictatoriales de nuestro país hasta la fecha (Sarlo, 2001). Horacio Sanguinetti por su parte, expresa: “...*En los departamentos late una amenaza desintegradora. Desdibujan en un mosaico de materias inconexas la unidad fundamental de cada carrera...*” agregando

UNESCO y “*bajo la seducción de algunos ejemplos norteamericanos*” (Ciria y Sanguinetti, 1983, pag. 250).

En la posterior Asamblea Universitaria de 1958 se adoptó una fórmula que se advierte consensual y por tanto morigerando notablemente el énfasis en esta nueva forma institucional y manteniendo la estructura tradicional de las “Cátedras” y por supuesto las “Facultades”. Dice Horacio Sanguinetti: “...*el equipo de Risieri Frondizi institucionalizó el departamento, procurando concentrar las especializaciones sin lesionar tampoco las facultades...*” (Ciria y Sanguinetti, ob. cit., pag. 251)¹⁵⁰.

Finalmente, la cuestión relativa a las denominadas “mayores dedicaciones” se constituyó en el eje de institucionalización de la actividad científica en la UBA —de acuerdo a lo ya desarrollado¹⁵¹—.

La creación de condiciones para la producción de conocimiento con sustento en la formación de recursos humanos, la ampliación y jerarquización de la oferta regular de posiciones ocupacionales en el sistema de educación superior, y la generación de una cultura científica general, tuvieron en esas “Mayores Dedicaciones” su esencial condición de posibilidad¹⁵².

4-IV) La Facultad de Derecho de la UBA en tiempos de su re-fundación

Una traza peculiar podemos distinguir en la entonces “Facultad de Derecho y Ciencias Sociales” —en la actualidad “Facultad de Derecho”—

que también “...*hiere el intercambio y la cohesión de los estudiantes, acaso la finalidad última que se proponían sus autores...*” (Ciria y Sanguinetti, 1983, pag. 251/252).

¹⁵⁰ Sobre la cuestión ver: Babini José, 1956, “*Encuesta sobre la futura estructura pedagógica de la Universidad*”, RUBA, Vol 1, Nro 4, diciembre; Beker Julio, 1957, “*Sobre la reestructuración universitaria*” en Cuadernos de Cultura Nro 28, marzo; Giudici Ernesto, 1957, “*La Reforma y sus nuevas tareas*”, en Cuadernos de Cultura nro 31, septiembre; Sarlo Beatriz, 2001, “*La batalla de las ideas 1943-1973*”, Ariel, Buenos Aires, BPA Vol VII; Selser Gregorio, 1968, entre otros.

¹⁵¹ Ver Capítulo IV *Marco Teórico, Segunda Parte*.

¹⁵² Art. 26 del Estatuto de 1958 de la UBA.

de la Universidad de Buenos Aires, desde las épocas de sus orígenes como universidad provincial hasta la actualidad, pasando por el período en estudio, que constituye un aspecto amplificado de su condición y de esa particular característica de trascendencia genealógica, reiteradamente esgrimida y ponderada por el propio discurso institucional que la informa: “*Por esta facultad han desfilado casi todos los hombres públicos del país...*” (Guía Anual, 1959).

“*La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires nunca había sido ajena a los sucesos políticos argentinos. Además del hecho que sus hombres fuesen protagonistas, actores y testigos calificados en diferentes épocas, la institución se constituyó, por obra de quienes la diseñaron políticamente, no en una mera caja de resonancia sino en un ámbito que “per se” generaba hechos e ideas políticas o de efectos políticos*” dice Tulio Ortiz (2012)¹⁵³, quien sostiene en coincidencia con Carlos Cossio (1947) y con Sánchez Viamonte (1968), que esa función formadora de las clases dirigentes atribuida a la institución no fue producto del azar o las circunstancias, sino que consistió en un desarrollo premeditado y coherente, que se refleja en planes de estudio que completan la enseñanza legal con formación histórica, sociológica y económica, ya desde los primeros esbozos efectuados por Juan Bautista Alberdi por los años de 1850¹⁵⁴ (Ortiz, ob.cit.).

En línea con lo dicho, Cuello (2012) remite al autor de la Teoría Ecológica del Derecho, afirmando que el mismo reconoce que es de esta

¹⁵³ Seminario permanente sobre Historia de la Facultad de Derecho. Instituto de Investigaciones José Luis Gioja, Facultad de Derecho, UBA. La caracterización de las Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires como “formadora de elites” y su papel en la conformación de la “intelligentzia” nacional, viene siendo desarrollada por el profesor Tulio Ortiz desde hace más de una década.

¹⁵⁴ Alberdi Juan Bautista, 1886, Obras Completas, Tomo III, La Tribuna Nacional. La referencia es una carta del prócer constitucionalista a Lucas González desde Valparaíso, fechada el 16 de abril de 1850, en donde plantea el esquema de asignaturas que debían estructurarse para la enseñanza del derecho, años después adoptado al fundarse la facultad de Derecho, y que en lo sustancial constituye aún el eje conductor hasta nuestros días.

casa de altos estudios de donde emergen quienes dirigen y administran el país.

En los años posteriores a 1955 en los que centramos nuestro análisis —“*Etapa de Restauración de la Autonomía*”, como la denomina Tulio Ortiz (ob.cit.)— la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales experimentaba una profunda transformación que era descripta por documentos institucionales de la época del siguiente modo: “...*la cifra de nueve alumnos con que contaba el Departamento de Jurisprudencia en 1822 se ha convertido hoy en varios miles, habiendo ingresado el año 1958, 3063; mientras en la primera promoción se recibieron sólo tres alumnos, en 1958 egresaron 521 abogados; las dos cátedras iniciales han aumentado hoy a 56; la modesta biblioteca formada en 1885 con la repartición de los libros que constituían la antigua biblioteca universitaria registra en la fecha muchos millares de volúmenes...*” (Guía Anual, 1959).

La Facultad expedía cuatro títulos “*de carácter profesional*”: abogado, escribano, procurador y asistente social; y uno académico: “*doctor en derecho y ciencias sociales*”, que se obtenía presentando un trabajo de Tesis, previa realización de dos trabajos de investigación en los Institutos Científicos de la Facultad.

Respecto del título de abogado se afirmaba que “...*ofrece un amplio campo de acción no sólo en la específica misión profesional: defensa de los derechos e intereses confiados por los clientes, sino también en la carrera de la magistratura y la administración pública*” (Guía Anual 1957).

La carrera se estructuraba en tres ciclos, de acuerdo con el Plan de Estudios aprobado en 1922 y vigente hasta su reforma en 1962. Un Ciclo de Enseñanza Básica, que incluía las siguientes asignaturas: Historia de la Civilización y las Instituciones; Filosofía o Historia de las Ideas Filosóficas; Historia de las Instituciones Argentinas; un Idioma (frances,

ingles, alemán, italiano o latín). Otro Ciclo de carácter formativo y cultural “*destinado a formar en el alumno el repertorio de las ideas vivas del tiempo en que vive*”, con las siguientes materias: Introducción al Derecho, Filosofía del Derecho, Derecho Político, Derecho Romano y Economía Política. Un tercer Ciclo de formación técnica o profesional, que “*tienen por fin el conocimiento del derecho positivo y vigente, sin perjuicio de valorar en cada caso los antecedentes históricos, los principios generales de cada rama y las soluciones que a los mismos problemas se dan en las distintas legislaciones*”, comprendía: Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Social, Derecho Penal, Derecho Procesal, Derecho de la Navegación, Derecho Agrario y Minero, Derecho Financiero, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado.

Así, junto a las carreras que habilitaban el ejercicio profesional: abogado, escribano, procurador, caracterizadas como “*profesiones dotadas de singular nobleza*”, desde la institución se proponía el desempeño académico como instancia relevante y jerarquizada: “*Las tareas de investigación científica y la alta docencia —para la que habilita, en principio, el grado máximo de doctor— constituyen otras perspectivas, si cabe, de mayor vuelo*” (Guía Anual 1959).

Una docena de Institutos de Investigación que en su gran mayoría databan del año 1948, aunque algunos eran más recientes —que a partir de 1984 se disolverían, confluyendo en el Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja— conformaban el plexo institucional de investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales por esos años. Su funcionamiento fue dispar, dependiendo de la iniciativa de quienes circunstancialmente estuvieron en su dirección. El apoyo institucional consistió en la provisión de algún espacio físico, nunca muy significativo, una biblioteca especializada, alguna máquina de escribir y, no en todos los

casos, algún personal administrativo de apoyo.

Para ser docente de la Facultad se requería el título de Doctor en Jurisprudencia, o bien, por excepción, el título de abogado, con dos años de plazo a contar desde su designación para optar por el título de Doctor mediante presentación de Tesis.

Además, *“Los profesores son miembros natos de los institutos afines a la materia que dictan”*, siendo los Institutos de Investigación *“...lo que podríamos llamar propiamente el sistema nervioso del gran cuerpo de la enseñanza universitaria...”*, teniendo por finalidad *“...realizar investigaciones especializadas sobre los más variados aspectos científicos...”* (Guía Anual 1959).

Existió un régimen de “Docencia Libre” para aspirantes a la docencia universitaria, con asistencia a las clases del profesor titular de cátedra y tareas de apoyo en el Instituto de Investigación correspondiente a la cátedra, como uno de los medios adecuados *“...para satisfacer la necesidad de formar profesores dotados de condiciones científicas y de experiencia en la enseñanza”* (Res. 1140/57).

Desde la recientemente fundada *“Lecciones y Ensayos”* —en 1956—, revista jurídica dirigida por los estudiantes y dependiente del Departamento de Publicaciones de la Facultad que nació con la explícita pretensión de *“fomentar la investigación científica”* y para constituirse en un canal para la difusión de la ciencia jurídica, se ensayaba una crítica explícita: *“Circunstancias que no son de analizar han quitado, por otra parte, a nuestra juventud, la posibilidad de dedicarse al estudio con la plenitud de su inteligencia, de su capacidad y de su curiosidad científica. La Facultad, la Universidad toda, más que nunca se convirtieron en una mesa de exámen, engranaje fácil para la obtención de una patente o licencia para entrar en la liza profesional”* (Guía Anual 1957).

En el sentido indicado, debe mencionarse la tarea del Departamento

de Publicaciones de la Facultad, cuyo objetivo consistió —hasta la actualidad— “...en editar los trabajos científicos y de investigación del personal docente de la Casa...”, además de editar la mencionada “Lecciones y Ensayos”, la “Revista Jurídica de Buenos Aires”, el “Boletín Informativo” y la “Guía Anual”.

De la mayor trascendencia fue la inauguración en la Facultad, en junio de 1959, del Centro de Documentación Internacional, dependiente de la Comisión Nacional Argentina para la UNESCO. El Centro reunía “...la documentación de los organismos gubernamentales del sistema mundial de las Naciones Unidas y de la Organización de los Estados Americanos...”, destacándose que “...se otorgará especial cuidado a las colecciones de obras jurídicas y afines publicadas por las Naciones Unidas ...” efectuándose ese año, gestiones para “...contar con la colección completa de los documentos de la Corte Internacional de Justicia con sede en La Haya y de su antecesora la Corte Permanente de Justicia Internacional...”. Además, la Facultad manifestaba, al momento de su inauguración, que tenía previsto “...formas y sistemas de colaboración entre el Centro, la Biblioteca de la Facultad, el Departamento de Publicaciones y los Institutos”. (Guía Anual 1959).

Asimismo, en el período encontramos instituída una batería amplia y diversa de premios a la producción científica: *Premio Facultad* (medalla de oro y diploma) a la mejor tesis; *Premio Alberto Gallo* (medalla de oro) a una tesis “que tenga carácter de investigación original” sobre un tema anualmente seleccionado por el Consejo Directivo a petición de la Comisión de Enseñanza; *Premio Florencio Varela* (medalla de oro y diploma) a una tesis sobre Derecho Penal; *Premio Profesor Eduardo Prayones* (medalla de oro con cuño especial y pago total o parcial de impresión de la tesis premiada) a una tesis de Derecho Civil; *Premio Profesor Manuel Obarrio* (medalla de oro) a una tesis sobre “cuestiones

ferroviarias”; *Premio Profesor Manuel Augusto Montes de Oca* (medalla de oro y pago total o parcial de la impresión de la tesis) a una tesis sobre Derecho Constitucional; además estaban los premios Raymundo Salvat, Valentín Alsina, Enrique Rodríguez, de análogas características. Por otra parte, resultaban relevantes los premios: *Institución Mitre* (m\$N 500 y medalla de oro) a un trabajo de investigación o práctica de interés nacional; *Bolsa de Comercio de Buenos Aires* (medalla de oro y \$ 10.000) a una tesis sobre temas vinculados a la Bolsa de Comercio argentina; *Suchard* (m\$N 10.000 y opción a desempeñar un cargo por un año en Suchard S.A.) a un trabajo sobre un tema que señale el Consejo Directivo; *Ministerio de Aeronáutica* (pasaje ida y vuelta sin cargo por Aerolíneas Argentinas a Nueva York a realizar un curso sobre Derecho Aeronáutico –sin gastos de estadía-) a una tesis sobre Derecho Aeronáutico.

De lo expuesto puede advertirse un discurso institucional no del todo discordante con el de la Universidad en su conjunto, de promoción del perfil científico y de jerarquización de la producción de conocimiento, aunque no parece el mismo asumir en toda su dimensión el carácter innovador de esos tiempos, ni tampoco encontrar su correlato en políticas equivalentes y financiamiento adecuado.

En la puesta en escena de modelos académicos que asumían designios refundacionales y trascendencia de futuro, ya no de la educación superior en Argentina sino de la nación toda en ese período, y en la ardua empresa de distanciamiento de ciertas tradiciones institucionales y de revisión de la *articulación docencia-investigación* que desde el siglo pasado era constitutiva de la universidad, emergen en perspectiva histórica las tensiones entre los cánones científico y profesional que las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales, y Derecho representaban —aunque manifestadas en la complejidad del proceso en expresiones imprecisas y contradictorias que desaconsejan lecturas lineales—.

Desde el Programa “Historia y Memoria 200 años de la UBA”, refiriéndose al período como de cambios profundos y modernización centrada en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, se expresa: “...pero en otros ámbitos de la UBA, sobre todo en sus centros más profesionalistas como Derecho, las innovaciones fueron mucho menores...” (Página Web de la Secretaría Académica de la UBA).

Diríamos parafraseando a Sarlo (2001) que si Exactas, Filosofía y Arquitectura fueron las facultades que más cambiaron en ese período, Derecho está en el listado de las que menos lo hicieron.

Ni las políticas institucionales de la Universidad de Buenos Aires que pueden traducirse directamente y de manera central en la disposición de Mayores Dedicaciones para los docentes —exclusivas y semi exclusivas—, ni las fuentes de financiamiento externo, asumieron un papel relevante en el desarrollo de la ciencia y la producción de conocimiento en la Facultad de Derecho. Tal pretensión, sin embargo, es impulsada y definida como dirección académica manifiesta en esa institución.-

Capítulo VI

CONTEXTO HISTÓRICO. Segunda Parte.

1.- La articulación docencia-investigación en las experiencias históricas de fundación de la UNLP y re-fundación de la UBA

Las prácticas académicas en las experiencias históricas referidas —la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en tiempos fundacionales de principios del siglo XX, y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA en tiempos de re-fundación institucional a mediados de esa misma centuria— dado el carácter inaugural que en relación a la puesta en marcha de una producción científica académica asumieron, debieron reformularse en el sentido de posibilitar el despliegue de la actividad docente de siempre junto al desarrollo de tareas de investigación que constituían la esencia del nuevo perfil diferenciador que se proyectaba para esas instituciones.

Es en estas experiencias concretas que podemos advertir cómo la resolución de la *articulación* que constituye nuestro objeto de estudio, se erige en condición necesaria de un proyecto de universidad científicista.

La creación a comienzos del siglo pasado de un gran centro de estudios universitarios en la capital de la provincia de Buenos Aires, que vino posteriormente a constituirse en la tercera universidad nacional, en virtud de un proyecto pensado, fundamentado y articulado “*sobre la base de las instituciones científicas allí establecidas*” (Joaquín V. Gonzalez, Memoria, 1905, en Castiñeiras, ob.cit.), puso en marcha un proceso de producción y transformación de discursos y prácticas en relación a la docencia y a la investigación, que como era previsible debió principalmente resolver el modo de amalgamarlas. Por otra parte, y con análoga

trascendencia, la reformulación del proyecto institucional de la Universidad de Buenos Aires —luego de muchos años de intervención del Poder Ejecutivo y de desplazamiento y exilio de sus mejores docentes— que comenzó a pensarse decididamente como “universidad de producción de conocimiento” haciendo de la investigación una de sus misiones esenciales, comprometió necesariamente la organización administrativa y financiera preexistente y las prácticas académicas de sus agentes que también debieron replantearse, dando paso a algún tipo de *articulación* entre docencia e investigación que constituyó su condición de posibilidad.

En ambos casos, la cuestión referida al modo en que debían asumirse las prácticas docentes junto a las de investigación por parte de los actores académicos, requirió de determinadas decisiones en el nivel institucional que implicaron la disposición de recursos organizacionales y financieros acompañando una línea político-académica explicitada y proyectada hacia delante con cierto grado de claridad y con cierto grado de legitimación hacia el interior de la comunidad académica, que en alguna medida debió comprometerse con la misma —y aún así, marchó no sin contradicciones y obstáculos—.

La pretendida institucionalización académica de la producción de conocimiento —las experiencias históricas que estamos revisando son ejemplo avanzado de ello— lleva implicadas unas determinadas configuraciones organizativas, modalidades de acreditación y formas distintivas de autoridad, junto al desarrollo y formación de un cuerpo de agentes comprometidos con dicha práctica, que constituyen un diversificado transcurrir con sus particularidades y cadencias institucionales y disciplinares diferenciado del asumido por la precedente universidad profesionalista —que por supuesto no cede en su impronta sino que se reformula y solapa— que necesariamente debe ir construyendo su propias tradiciones también diferenciadas en relación al sentido y

naturaleza de esta nueva práctica y a sus condiciones de posibilidad — económicas, políticas, culturales— incluida la cuestión referida a su *articulación* con la docencia y la tradicional tarea de reproducción y circulación del conocimiento.

El modo de *articular* esas tareas se hace operativo en las experiencias concretas, en primer lugar con la figura del denominado *docente-investigador* como actor académico relevante, que decididamente es objeto de promoción por parte de la institución. Se trata del modelo de agente académico que da clases y además investiga, entendiéndose esencialmente que la segunda de las actividades debía necesariamente enriquecer la primera, en beneficio de los estudiantes, del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la propia institución y su nueva configuración.

En segundo lugar, con formatos de Mayores Dedicaciones para esos docentes, que constituía el imprescindible correlato de financiamiento del propósito antes referido. La conformación de un cuerpo académico dedicado con exclusividad a la universidad —a partir de entender que sin tal disposición la marcha del modelo de universidad científica resultaba en el mejor de los casos ineficiente sino imposible— requería de remuneraciones acordes a las tareas y obligaciones asumidas.

Ambos aspectos de la cuestión podemos verlos plasmados en la UNLP del 1900 y en la UBA de la década del 50. En el primer caso, con ciertos difusos perfiles y aún en expresiones más informales o no del todo institucionalizadas, dando lugar a debates inaugurales incipientes al respecto; en el segundo caso con hechuras más formalizadas e institucionalizadas y legisladas

En ambos casos, aunque con diverso desarrollo y configuración, estos aspectos fueron acompañados de la creación de los ámbitos institucionales pertinentes, con provisión material del equipamiento y bibliografía, puesta en marcha de las publicaciones necesarias, y sin

descuidar las instancias de formación en el nuevo paradigma de los agentes académicos.

También en ambos casos, el modelo de universidad de investigación strictu sensu constituyó apenas una tipología conceptual o ideario de futuro, permeado por la tradición profesionalista nunca superada e impulsada particularmente por las clases sociales de las que siempre fue promotora, y por sectores del campo del Derecho legitimados y en ascenso por su actuación como abogados litigantes, funcionarios del Poder Judicial o dirigentes de la burocracia del estado nacional y/o provincial.

2.- La articulación docencia-investigación en la experiencia fundacional de la UNLP.

Las prácticas constitutivas de la *articulación docencia-investigación* a partir de una concepción de ciencia académica en la universidad argentina, no revela en el período histórico que estamos abordando una comunidad científica constituida, sino la presencia de ciertos actores que intentaban en un medio precario hacer ciencia (Marano, 2003).

En el caso de la UNLP en los años de su fundación, las redefiniciones institucionales operadas en un contexto de coyuntura política favorable y de amplia disposición de recursos financieros, permitieron poner en acción un modo de *articulación* de las tareas docentes y de investigación tan particular como imprescindible para la instauración y viabilidad del modelo científicista.

Junto a la renovación edilicia, la provisión de materiales y bibliografía, la edición de publicaciones, la multiplicación de laboratorios, observatorios e institutos y secciones de investigación, debieron resolverse cuestiones relativas a la organización del profesorado, cargas y obligaciones —incluidas las relativas a la nueva función de gobierno de la

institución—, asignación de recursos presupuestarios, y particularmente las relacionadas con el peso y reconocimiento que las tareas de enseñanza y de investigación asumirían.

En la experiencia concreta “...*la articulación entre las actividades de investigación y enseñanza asumió diferentes modalidades según el reclutamiento de alumnos, los intereses de los investigadores/profesores, los estilos y espacios de trabajo científico y la organización de cada unidad académica...*” afirma Susana García (ob.cit., pag. 32).

De este modo, las soluciones adoptadas en la UNLP fueron heterogéneas, primando modalidades particularizadas y acuerdos ad hoc, incluso con los distintos docentes al interior mismo de cada facultad, sin embargo el objetivo general era muy claro: la formación de un profesorado universitario entregado exclusivamente a la labor académica.

Para ello, se utilizó como recurso reunir varias cátedras o asignaturas en un mismo docente —“catedrático”— que significaban una remuneración que permitía ocuparse de la enseñanza y la investigación con una “Dedicación Exclusiva” —concepto de carácter precursor, anterior al planteo efectuado por Bernardo Houssay en 1911¹⁵⁵ y a la experiencia concreta del Premio Nobel en la Facultad de Medicina en 1919, e institucionalizado en la universidad argentina con cierta generalidad recién por los años ’60, más precisamente en oportunidad de la reforma del Estatuto de la UBA en 1958—.

“Para la formación de un profesorado universitario, entregado exclusivamente a la enseñanza, conviene la acumulación de varias cátedras afines, o varias asignaturas con sueldo único, en una misma persona, a efectos de una remuneración que permita desligarse de tareas

¹⁵⁵ Bernardo Houssay, en el Prólogo a su Tesis Doctoral (1911) hace referencia a la “*dedicación exclusiva*” como régimen deseable para las instituciones de educación superior, y a la necesidad de contar con “docentes-investigadores” al frente de las cátedras (Página Web: www.houssay.org.ar)

extrañas a la docencia del Instituto y comprometerse explícitamente a determinadas funciones y horas de trabajos, de acuerdo con el espíritu y método de enseñanza que tenga a su cargo. Para la resolución de este problema conviene hacer efectivo el artículo 15 de la ley-convenio, respecto a profesores adjuntos, con ex alumnos de la universidad que se hayan distinguido por sus estudios y dispuestos a no ejercer sino la enseñanza” (Sexta Asamblea General de Profesores de la UNLP, 8 de mayo de 1912, VIII Conclusión aprobada).

Esa “dedicación exclusiva a la enseñanza” implicaba el dictado de clases semanales para alumnos de la propia facultad y alumnos de correlación¹⁵⁶ —que asumían diversas modalidades según las facultades: instrucción teórica o “conferencia” y/o trabajos prácticos en laboratorios y gabinetes—, participación en las mesas examinadoras, formación en investigación e iniciación en tareas científicas a los alumnos —en Derecho fundamentalmente a través de la dirección de Tesis Doctorales— y desarrollo de las propias líneas de investigación.

Además, expresamente exigido por la reglamentación, participación en todos los actos oficiales universitarios y dictado de conferencias de “vulgarización científica”.

En el caso de profesores extranjeros —en el período fundacional la contratación de especialistas extranjeros fue muy utilizada, a partir de la idea de que ello contribuía a institucionalizar y promover ciertas disciplinas, establecer contactos que aporten a la inserción en el circuito científico internacional, y crear el ambiente necesario para formar las necesarias tradiciones científicas locales— se ofrecieron contrataciones especiales siempre de “dedicación exclusiva a la enseñanza”, que incluían

¹⁵⁶ Los alumnos de “correlación” eran quienes cursaban asignaturas en una carrera o facultad sin pertenecer a la misma, pero pudiendo acreditar esos cursos en la propia. Era el caso típico de los alumnos del Pedagogía que cursaban materias de Ciencias Naturales o Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas, o Abogacía.

gastos de traslado y alojamiento, en algunos casos para todo el grupo familiar del docente invitado, y en ocasiones los derechos universitarios de inscripción a los cursos¹⁵⁷.

Resulta necesario expresar que este proceso histórico de producción y reproducción de discursos y prácticas en torno a la actividad académica en una institución universitaria que asumía caracteres novedosos en relación a la ciencia y a la producción de conocimiento, estuvo lejos de cualquier linealidad, suscitando no pocos cuestionamientos y objeciones expresados en tensiones que le dieron forma y lo definieron.

Todas ellas, y muy especialmente la tensión entre prácticas docentes y prácticas de investigación que las discusiones por la jerarquía y reconocimiento de ambas tareas —por su carga horaria, remuneraciones, régimen de trabajo, etc.— ponían en agenda, eran atravesadas por las tradiciones disciplinares y particularidades de cada facultad e intereses de cada investigador, y por los posicionamientos ideológicos hacia el interior y hacia fuera de la institución.

La querrela central en punto a nuestro objeto de estudio, estuvo planteada entre un modelo de *docencia-investigación* —en el que se proponía el desarrollo de ambas tareas como parte de las actividades de todo profesor de la UNLP, entendiéndolas como complementarias e igualmente relevantes (Olesko, 1988)— y otro modelo en que los agentes académicos se constituían en docentes puros o investigadores puros según realicen unas u otras tareas, sin pretensión ni interés en universalizar la figura del docente-investigador¹⁵⁸..

¹⁵⁷ Así, por ejemplo, al profesor Adolfo Posada de la Universidad de Madrid, quien dictó en 1906 un curso cuatrimestral en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales sobre “*Ciencia Política y su metodología*”, se le abonó la suma de \$ 6.000 m.n. más los derechos de inscripción en el curso; al profesor Altamira de la Universidad de Oviedo, quien dictó al año siguiente un curso cuatrimestral, también en Ciencias Jurídicas y Sociales, sobre “*Metodología de la Historia con aplicación a la historia argentina y americana*” se le abonó la suma de \$ 600 m.n. mensuales más los gastos del viaje.

¹⁵⁸ Como ejemplo de experiencias institucionales en las que el sistema adoptado fue el de separación funcional de docencia e investigación —creándose la figura del *investigador full time*— puede mencionarse el de la Universidad Nacional del Litoral en el caso concreto de la Facultad de Química a

El primero de ellos sin dudas fue el impulsado por la institución y parece haber representado más acabadamente la idea de su fundador, más allá de las diferentes improntas que asumió en cada unidad académica y aún en cada caso particular. El otro modelo se mantenía presente como resabio de situaciones precedentes que resistían el cambio con mayor o menor éxito según su peso y coyunturas específicas, y que evidenciaban no otra cosa que las dificultades y obstáculos para instrumentar la *articulación docencia-investigación* como prácticas a asumir por todos los agentes: en un caso —docentes puros— porque la tradicional concepción de educación superior que había informado el proyecto de la anterior universidad provincial sólo requería de docentes y no de investigadores —en un modelo educativo de exámenes antes que de enseñanza, por otra parte— lo que determinaba la existencia de “profesores” en el sentido lato del término, que impartían clases a los alumnos como tarea excluyente —en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales o en las carreras de Farmacia o de Ingeniería a partir de 1910, por ejemplo—; en el otro caso —investigadores puros— como consecuencia de la contratación de investigadores reconocidos en algunas áreas —en la Facultad de Ciencias Naturales¹⁵⁹ o en Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas, por ejemplo— quienes fueron desarrollando su propias líneas de investigación con mucha autonomía y con mayor interés que por la enseñanza, para algunos de los cuales las horas de dictado de clases se asumían como un verdadero obstáculo para la producción científica, también ayudada esta tendencia por la escasa asistencia de alumnos en algunas áreas que planteaban la

finde de la década del '20 en que se creó el Instituto de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (para un estudio específico ver el trabajo de Gabriel Mataharan “*La emergencia e institucionalización de la química como disciplina en la ciudad de Santa Fe (1911-1935)*”, y también el trabajo de Oscar Vallejos “*La construcción de una universidad de tipo nuevo: tradiciones de investigación en la Universidad Nacional del Litoral hacia los años '30*”; ambos trabajos en: *La construcción de la ciencia académica* (2010), Prego y Vallejos, Edit. Biblos

¹⁵⁹ Para un estudio específico de Ciencias Naturales ver el trabajo de Susana García (2010) “*Formación científica e investigación académica: el Museo de La Plata en el contexto universitario de principios del siglo XX*”, en *La construcción de la ciencia académica*, Prego y Vallejos, Edit. Biblos.

situación de cargos docentes que no se hallaban al frente de alumnos, lo que devino en soluciones particularizadas y “a medida” de ciertos profesores —no fue el caso de la facultad de Derecho que siempre contó con una matrícula numerosa, sí en cambio fue el caso de Ciencias Naturales que durante el período que referimos tuvieron un promedio de menos de una decena de alumnos por año—; y por último pero no con menor trascendencia, por una generalizada idea de subordinación de la docencia a la investigación y un imaginario que atribuía mayor capital a esta última dentro del campo académico, sobre todo en las carreras de orientación menos profesionalista —Ciencias Naturales, Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas, por ejemplo— y en alguna medida impuesto por la impronta de esta novedosa institución de educación superior que en su andar inicial comenzaba a expandir el relato científicista legado por su fundador.

Estas disputas de ningún modo constituyeron debates abstractos, y si bien en ocasiones asumieron el formato de polémicas de nivel teórico o de disensos en el proyecto educativo general —que sin dudas lo fueron—, portaban contradicciones de intereses y se expresaban muy concretamente en forcejeos por espacios de poder y asignaciones presupuestarias bien tangibles. El debate que precedió a la aprobación del Presupuesto en 1909, en que con el objetivo de optimizar recursos se decidió no abonar los salarios docentes de asignaturas que no eran dictadas durante el año académico (por falta de alumnos) lo refleja de modo muy evidente, dejando en claro además cuáles eran los lineamientos de la política institucional representada por las decisiones del Consejo Superior en relación a esta relevante cuestión.

Podemos afirmar entonces, que la *articulación* entre docencia e investigación que en la experiencia fundacional de la UNLP puede distinguirse, se desarrolló definida por una casuística diversificada en la

operativización del imperativo académico antes que por unas reglas uniformes que lo sostuvieran como política institucional, sin embargo resulta interesante observar que al menos dos líneas más o menos regulares fueron consolidándose y asumiendo la forma de caracteres distintivos de la nueva universidad: por un lado la figura del *docente-investigador* capaz de llevar adelante tareas de producción y circulación de conocimientos, y de que ambas resulten eje organizador de sus prácticas académicas; por el otro, la necesidad de asumir esas prácticas académicas de modo excluyente para sus protagonistas, de quienes debía requerirse una dedicación exclusiva a los mismos.

Los espacios de hacer académico que en la nueva institución de educación superior tomaron forma, lo hicieron en esa coyuntura histórica que proyectó sus controversias y repiques hacia el futuro y hasta la actualidad, más o menos definidos en torno a esos dos ejes constitutivos del modo de entender la *articulación* que estudiamos.

3.- La articulación docencia-investigación en la experiencia de re-fundación de la UBA.

Afirma Beatriz Sarlo (2001) refiriéndose a la Universidad de Buenos Aires en el período de referencia “... *es en la universidad posterior a 1955 donde se discuten las políticas para la investigación científica y las posibilidades materiales e institucionales de implementarlas...*” (pag. 72).

Efectivamente, los años 1958-1966 constituyen un momento de la universidad argentina en que los centrales postulados de la Reforma Universitaria de 1918 se ponen en vigencia —autonomía, cogobierno y concursos docentes¹⁶⁰— y en la UBA especialmente comienza a gestarse

¹⁶⁰ Desde la nacionalización de la UBA, los docentes nunca habían sido designados por la propia universidad sino por el Poder Ejecutivo.

un modelo de institución científica, y a consolidarse una denominada “Profesión Académica” en el despliegue de políticas institucionales apuntadas a la producción de conocimiento y a la creación de condiciones para el desarrollo de una ciencia académica, a partir de la generación del financiamiento adecuado mediante reasignación de los recursos existentes y generación de nuevos recursos.

Comenzó a germinar en ese período el “circuito completo” de producción y reproducción continua y ampliada del conocimiento, que presupone la confluencia de condiciones tales como la formación intensiva de los agentes académicos y la constitución de una “masa crítica” de pares, así como también el arraigo institucional y la revisión de los parámetros de consideración para la ocupación de los cargos y posiciones académicas, y junto con ello la redefinición de formas organizacionales y adquisición de la infraestructura adecuada, generando “*bases materiales y mecanismos institucionales y culturales para la profesionalización de la investigación como actividad especializada y colegiada*” (Prego, 2010, pag. 134).

El desarrollo científico y “*la formación de investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera*” (Estatuto UBA, Bases, III) constituyeron fines explícitos de la universidad, legislados en la reforma estatutaria de 1958, en que se definía la investigación como “...*una actividad normal inherente a la condición de docente universitario...*” (Capítulo III “*De la Investigación*”, Art. 8°).

Tomaba partido sin cortapisas la universidad de ese tiempo en punto a nuestro objeto de estudio —en redacción poco feliz plasmada en deficiente técnica legislativa, como ejemplo paradigmático de cuánto trocan en sutilezas menores estas cuestiones cuando de consensos políticos dificultosos se trata— por una *articulación* de la docencia con la investigación, en la que la condición de *docente-investigador* se imponía.

Este concepto fue defendido por el propio Rector Risieri Frondizi,

por las mayorías de los claustros de docentes, graduados y estudiantil, y por los principales protagonistas de la vida institucional del momento, con disidencias precisamente entre los docentes de la Facultad de Derecho (también de Medicina), reflejando diferencias y matices que se expresaron en otros tópicos, según pertenencia a Facultades y/o campos disciplinares, claustros, y orientaciones ideológicas, todo ello entrecruzado y difuso en una urdiembre densa de alineamientos y confrontaciones superpuestas y de compleja lectura desde la perspectiva histórica.

Asimismo, tal pretensión de “normalizar” la investigación y la producción de conocimiento como centrales fines y misiones de la universidad, fue cimentada en decisiones político-académicas consistentes, que reflejan la preocupación por constituir los ámbitos institucionales y organizativos necesarios, y producir las transformaciones pertinentes en la cultura académica, particularmente en la tradición profesionalista. En tal sentido, el régimen de dedicación para el personal docente de la universidad, la creación de nuevos y jerarquizados formatos de Institutos de Investigación, y en menor medida la creación de la Carrera Docente, fueron algunas de esas decisiones¹⁶¹.

El aspecto relativo a las mayores dedicaciones sin ninguna duda constituyó el eje medular de esa instancia legiferante de carácter instituyente que fue el mencionado Estatuto de 1958, que encontraba su antecedente más próximo —temporal y conceptual— en el proyecto de Régimen de Dedicación Exclusiva que Risieri Frondizi había presentado inmediatamente al asumir el rectorado¹⁶² en la convicción de que *“parte importante del futuro de la investigación argentina, de la ciencia y de la*

¹⁶¹ Carlos Prego (2010) y cierta literatura, hacen especial hincapié en la trascendencia de la propuesta de “departamentalización” institucional que impulsaron en ese momento histórico los sectores “modernizadores” de la UBA, sin embargo a la luz de lo finalmente estatuido, no parece que tal cuestión haya tenido más influencia en el desarrollo concreto de la ciencia académica que la limitada a los debates y enconos que oportunamente generó —no pocos ni menores— y que fueron saldados con fórmulas de consenso que la diluyeron (hasta su imposición en 1966 por parte de la dictadura).

¹⁶² Presentado en la sesión del Consejo Superior del 11 de enero de 1958.

cultura” dependía de tal modalidad (Prego, 2010).

Otros tímidos y más lejanos antecedentes lo constituían el Estatuto de 1932 que hablaba de “*propender a un cuerpo docente dedicado por completo a la labor académica*” —que necesariamente había abrevado en la fórmula gonzaliana de principios de siglo para la UNLP: “*dedicación exclusiva a la enseñanza*”¹⁶³ y en la propuesta de Houssay ya mencionada: “*La absoluta necesidad de la dedicación exclusiva de los profesores, como base del adelanto de la docencia e investigación*”¹⁶⁴ plasmada en 1919 al crearse el Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina— y también en la Ley Universitaria de 1947 que hablaba de “*cátedras de consagración exclusiva*”.

El artículo 26 del Estatuto de 1958 declara: “*La Universidad tiende a que la dedicación exclusiva y la dedicación semiexclusiva sean el régimen normal de trabajo del personal docente*”, en fórmula definitoria que parece evidenciar su carácter transaccional¹⁶⁵, pero que esencialmente da cuenta de modo realista y conciente —en el poco imperativo giro “*tender a*”— del arduo y trabajoso proceso que dicha concepción implicaba.

De este modo las denominadas mayores dedicaciones: exclusiva y semiexclusiva, asumían un mismo régimen de incompatibilidades para tareas rentadas fuera de la universidad —aunque admitiendo excepciones cuya autorización quedaba librada a la reglamentación del Consejo Superior— pero “*menos restrictivo*” para las semiexclusivas. Estas convivían con el régimen de dedicación “*parcial*” pensado para quienes “*por la índole de su profesión desarrollan sus investigaciones y su práctica*

¹⁶³ Ver título anterior “*La articulación docencia-investigación en la experiencia fundacional de la UNLP*”.

¹⁶⁴ Bernardo Houssay, *Estudios sobre la acción de los extractos hipofisarios. Ensayos sobre la fisiología del lóbulo posterior de la hipófisi. Introducción. Tesis para optar al título de Doctor en Medicina, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1911, Página Web www.houssay.org.ar*

¹⁶⁵ Carlos Prego (ob.cit.) refiere el mismo como una solución “de compromiso” entre las pretensiones de profesionalización académica y los sectores que pugnan por definiciones más liberales.

profesional fuera de la Universidad” (Arts. 28, 29,30).

Este formato decididamente *articulador* de docencia e investigación instituyente de una incipiente “profesión académica”, debió instrumentarse —como ya lo dijimos en capítulos anteriores— en convivencia realista con tradiciones profesionalistas difíciles de remover, como era el caso del cuerpo de profesores de la Facultad de Derecho, centralmente compuesto por docentes que ejercían la profesión de abogado o que se alistaban en las filas del Poder Judicial¹⁶⁶.

La planta docente de la Facultad para el año 1959 sólo contaba con dos dedicaciones exclusivas —el Dr. Guillermo Ahumada profesor de Finanzas y Derecho Financiero; y el Dr. Ambrosio L. Gioja, profesor de Filosofía del Derecho— resultando muy significativo que se tratara de asignaturas llamadas “generales” o “formativas” en el contexto de la currícula de la carrera, y no de las denominadas “troncales” o estrictamente “jurídicas” —que hasta la actualidad sostienen sus recargadas tradiciones profesionalistas— en las que los desempeños de los docentes en la profesión libre o en el Poder Judicial, se argumentaba en los debates de la época —y se sostiene aún hoy—, resultaban más aptos para la formación de profesionales de excelencia¹⁶⁷.

El cotejo de los guarismos de las mayores dedicaciones en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Facultad de Derecho, campos disciplinares quizás en las antípodas en relación a la dicotomía “cientificismo-profesionalismo”, y unidades académicas que representaron proyectos institucionales disímiles y caracterizaron de modo concreto y en acción el debate en relación al desarrollo de la ciencia académica y a la *articulación docencia-investigación* en el período —de acuerdo a lo ya dicho—, resulta por demás ilustrativo y revelador.

¹⁶⁶ La enorme mayoría de los cuadros que conformaban el Poder Judicial de la época, en jurisdicción nacional y en la CSJN, provenían de la Facultad de Derecho de la UBA.

¹⁶⁷ Volvemos sobre este punto en el Capítulo VII *La voz de los docentes*.

Para el año 1962 la primera de las unidades académicas mencionadas contaba con un 55% de Profesores con Dedicación Exclusiva, mientras que Derecho contaba con apenas un 2%; y al final del período, en 1965, Exactas había aumentado a un 75 % de su planta de Profesores con Dedicación Exclusiva y más de un 50% de Auxiliares con Dedicación Exclusiva, mientras que Derecho había disminuído a un 1% de los Profesores y no tenía Auxiliares con mayor dedicación (Bargero, Romero y Prego, ob.cit.)¹⁶⁸—.

La siguiente Tabla I permite ver la cantidad y porcentaje de Dedicaciones Exclusivas en la Planta de Profesores de ambas facultades en el final del período en estudio, años 1962 y 1965, agregándose el año 1967 ya producido el golpe de estado y la intervención a la universidad; y en el Gráfico II la evolución de esas Dedicaciones Exclusivas en el final del período en estudio y en esos mismos años.

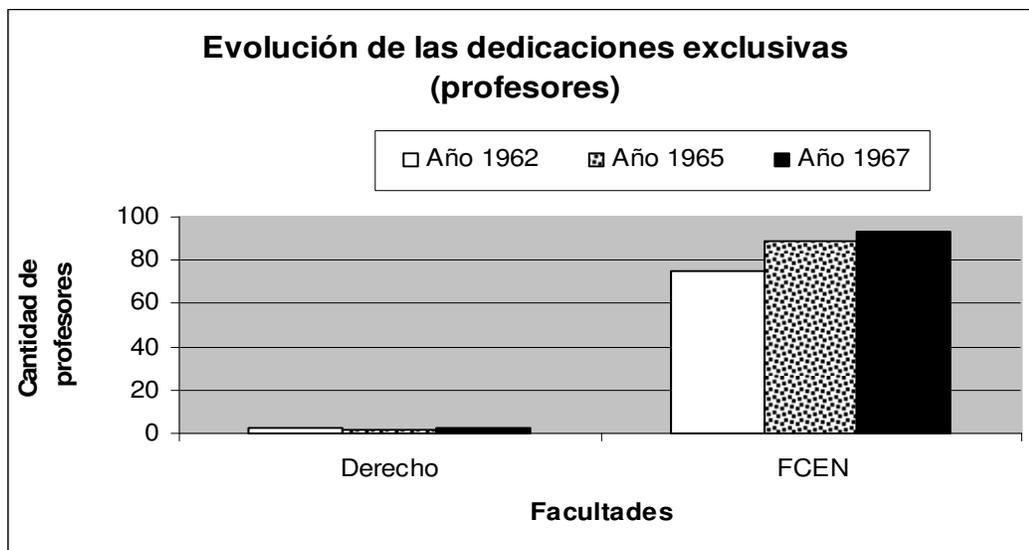
Tabla I

Facultades	1962		1965		1967	
	Profesores dedic. excl.		Profesores dedic. excl.		Profesores dedic. excl.	
Derecho	3	2%	2	1%	3	1%
FCEN	75	55%	89	75%	93	68%
TOTAL	78	10%	91	12%	96	13%

Fuente: Bargero, Romero & Prego, 2010.

¹⁶⁸ Para un análisis cuantitativo exhaustivo de las mayores dedicaciones en el período, ver el trabajo de Mariano Bargero, Lucía Romero y Carlos Prego (2010).

Gráfico II



Fuente Bargeró, Romero & Prego, 2010.

Por otra parte, la creación de ámbitos específicos para el desarrollo de la investigación, esencialmente diferenciados de la cátedra y de sus tareas de enseñanza —los Institutos— fue otra herramienta de política institucional que se instrumentó de modo específico.

Estos Institutos como “*unidades de investigación*” previstos en el Estatuto de 1958 no fueron una genuina “creación” de este período histórico, ya que tal figura organizativa data de épocas fundacionales, pero sí constituyeron novedosos espacios académicos eximidos de cumplir tareas de enseñanza en el grado a estudiantes, limitando las mismas a “...*formar investigadores, contribuir a la formación de docentes, dirigir a becarios y dictar cursos de especialización...*” (Cap.III, art. 10).

Este nuevo marco prescriptivo fue dibujando también un nuevo perfil para los Institutos de Investigación de la UBA, expresamente distinguido de la actividad y formación profesional.

Los años siguientes fueron de creación y desarrollo de esta figura en

todas las unidades académicas de la universidad y también en la Facultad de Derecho, aunque con distinta suerte y trascendencia.

La normativa preveía que los mismos fueran creados “...*atendiendo a las necesidades que tengan las Facultades o los departamentos...(...)...siempre que la presencia de especialistas de reconocida capacidad y la existencia de medios adecuados aseguren su funcionamiento regular...*” (art. 11).

Pasaban entonces los Institutos a constituir el ámbito formal de trabajo y socialización imprescindibles para ir conformando el cuerpo de investigadores de la universidad, y el espacio de inserción de los agentes académicos para el desarrollo de la profesión académica.

Finalmente, la Carrera Docente se presenta en ese Estatuto de 1958 en la Universidad de Buenos Aires —reglamentada en la Facultad de Derecho por Resolución 4.441 de 1960 y modificada por resolución 5.183 en 1961— como un modo de sistematizar el “acceso y reclutamiento” de los docentes de la casa, y el “ascenso y legitimación” de los mismos, pero además y sustancialmente en lo que nos interesa aquí, como indudable “sistema de formación para el ejercicio de la docencia universitaria” (Molinari & Ruiz, 2005).

Esa instancia de formación se constituye al decir de Cardinaux y otros (2005) en un verdadero “proyecto educativo”, en el que la investigación constituía uno de los ejes medulares, a partir de tres grandes grupos de tópicos que se especificaban para el adiestramiento del cuerpo docente de la Facultad: la formación en el campo disciplinar específico, la formación pedagógica, y la formación en metodología de la investigación —“...*la asistencia y la participación en cursos de metodología de la enseñanza y la investigación...*” prescribe el Estatuto en su artículo 67—.

De este modo el proyecto de universidad productora de conocimiento se apuntalaba en la esfera de la formación de los agentes académicos de la

institución en sentido acorde, y desde la base misma, con especial atención a la incorporación de auxiliares, de un modo innovador y sin antecedentes en la historia de la UBA hasta ese momento —que en el período se completaría con mayores dedicaciones para esos auxiliares—.

De esta manera, asistimos por esos años a la puesta en marcha de un proyecto diferenciado de universidad, y con ello, a un modo de *articulación docencia-investigación* también novedoso y sin precedentes por su alcance, por su dimensión, y por los formatos institucionalizados que asumió.

El mismo, al igual que en la anterior experiencia histórica de fundación de la UNLP ya detallada, fue posible y tuvo su sustento en la clara concepción de quienes la impulsaron, respecto de la necesidad de resolución de la imprescindible cuestión del financiamiento.

Efectivamente, un proyecto de universidad de investigación, y la conformación de los espacios institucionales y materiales, y el cuerpo de agentes académicos en condiciones de llevarlo adelante, requería de algo más que definiciones conceptuales y debía estar en condiciones de superar las propuestas meramente voluntaristas.

Por ello en la redacción del definitorio artículo 9º: “*La investigación se efectúa en todas las Facultades o Departamentos*”, el Estatuto de 1958 completaba: “*Se procura incrementar la investigación en la medida en que se logre disponer de adecuados recursos presupuestarios*”; para luego en el artículo 12º prescribir: “*La Universidad procura obtener la colaboración de personas y de instituciones públicas o privadas ajenas a ella para el mejor desarrollo de la investigación y la enseñanza, de las que se reserva la orientación y la dirección*”.

El texto legal expresa en su redacción lo que se presentaba como la llave del acceso a formas de financiamiento alternativas a las tradicionales, que permitirían no depender exclusivamente del presupuesto universitario pero haciendo la reserva de la facultad de decidir el destino y aplicación de

los fondos que se obtuvieran por esos mecanismos. Entre la ingenua idea de la posibilidad de mantener la independencia absoluta en las decisiones, y la versión fundamentalista del renunciamiento a la soberanía nacional que implicaba obtener fondos de ese modo, se extendieron los debates del momento.

Indudablemente este aspecto del “financiamiento” es hasta nuestros días una de las más polémicas cuestiones; pero también sin dudas, una de las medulares variables de cuya resolución depende la posibilidad misma de encaminar un proyecto de universidad de investigación.-

Capítulo VII

LA VOZ DE LOS DOCENTES

Burton Clark (1983, 1991) propone, para el análisis de lo que llama “culturas académicas” en la Educación Superior, un énfasis especial en el eje de lo que denomina “creencias disciplinarias”, entendiendo que las mismas permiten a los agentes pensar e interpretar el mundo interno y externo a la institución —a veces como razonamientos explícitos, en ocasiones de modo implícito e inconciente— como sustento de sus prácticas y acción.

En igual sentido, Varela (2011) afirma en relación a los procesos de cambio organizacionales en la Universidad que constituyen su objeto de estudio, que una visión más dinámica y por tanto ajustada de los mismos se obtiene poniendo el ojo en “...*los significados y propósitos que los miembros y coaliciones de miembros otorgan a sus orientaciones y actividades...*” (pag. 105).

Brunner y Flisfisch (1983) hablan de una “ideología académica” que constituye el cemento aglutinador de una comunidad académica, que hacia dentro de si misma asume formas sólidas, de extensa e imperceptible consolidación en el tiempo, y que habitualmente opera como factor de resistencia a los cambios; resultando hacia fuera, eficaz en la legitimación ante el resto de la sociedad. Esta ideología aparece objetivada en innumerables aspectos organizacionales e institucionales, y prácticas académicas, como asimismo en los discursos de los actores. Sobre éstos últimos haremos hincapié en el presente acápite.

Las percepciones/representaciones de los agentes académicos, de acuerdo a lo ya expuesto en el Capítulo I METODOLOGÍA, y su registro y análisis en forma de Entrevistas en Profundidad No Estructuradas

—focalizadas en relación a las prácticas docentes y de investigación que conforman nuestro objeto de estudio— constituye parte central de la presente Tesis, a partir de entender que sus creencias, valores e intereses, tanto individuales como de pertenencia a grupos y sectores académicos participantes en las disputas del campo, portan el carácter de aspectos constitutivos del mismo, en tanto sustentan prácticas académicas que resignifican las políticas educativas institucionales atravesadas por los determinantes del campo profesional específico.

Las percepciones/representaciones de los actores asociadas a los acontecimientos vividos, como interpretaciones particulares y significativas de sus experiencias, constituyen una subjetividad que la técnica de Entrevista intenta desentrañar desde perspectivas constructivistas, a partir de entender la misma como discurso que poco tiene que ver con la realidad objetiva y el individuo racional, sino con un *yo narrativo* (Mead, 1972; Bruner, 1984) que relata y se relata, que desliza bosquejos del yo en el ejercicio de reflexión, memoria e invención que resulta de un discurrir complejo entre lo individual y lo social.

Es en ese sentido y con tales alcances que intentamos recuperar las voces de esos actores, de la mayor significancia a partir de la concepción teórica y la estrategia metodológica que nos informa, y también por la particular característica de los agentes académicos y su capacidad potencial para constituirse en hábiles observadores de sus propias prácticas, que —en principio— tienen en el estudio y la reflexión las herramientas y eje de su propio desempeño, lo que refuerza su condición de Informantes Claves para nuestra investigación.

1.- Los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y de la Facultad de Derecho de la UBA.

A modo de caracterización inicial general del universo docente de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y de la Facultad de Derecho de la UBA, podemos apuntar que se trata de un tipo part-time, con otras actividades remuneradas principalmente en relación de dependencia y de alta presencia en el sector del empleo público —en el caso de las facultades mencionadas, especialmente en el Poder Judicial—, que en muy baja proporción realiza tareas de investigación, y también en baja proporción ha finalizado estudios de posgrado (Doberti, 2005, 1998).

El tipo opuesto en la tipología propuesta para las universidades públicas, está representado por un docente de dedicación exclusiva, que investiga y publica sus hallazgos, y que tiene formación de posgrado —presente de modo minoritario en las facultades de Derecho, en los grupos consolidados de investigadores del campo disciplinar¹⁶⁹—.

Sin embargo, es necesario decir en relación a esta tipificación propuesta, que los docentes de Derecho presentan un sesgo diferenciado del tipo indicado en lo relativo a “publicaciones realizadas”, atento que se trata de docentes con altos niveles relativos, si se los compara con otros campos disciplinares en que el perfil “profesionalista”, la falta de investigación y la carencia de posgrados conducen a bajos niveles de publicaciones —como por ejemplo Odontología— (Fuente: Censo Docente UBA, año 2004 y 2011; Anuario Estadístico UNLP, año 2011; Informe de Autoevaluación FCJyS UNLP, año 2013).

Definitivamente, para el tipo docente del campo del Derecho, es el ejercicio profesional en sus diversas variantes la actividad principal, siendo

¹⁶⁹ Ver Capítulos III y IV *Marco Teórico*, primera y segunda parte.

la docencia una actividad complementaria (Cardinaux y Gonzalez, 2010; Flores, 2006; Lista y Brígido 2002; Berisso, Demarche, Furfaro, 2010; Bohmer 2005; entre otros), que en buena parte conlleva un componente de retribución no monetaria, atribuido en forma de razones explicitadas: al placer de ejercer la docencia, a la vocación docente, al ejercicio de actualización mental que exige, al contacto con la juventud, a la necesidad de devolver a la Facultad la formación que ésta supo darle de manera gratuita, a modo de obligación moral, según las motivaciones declaradas por los propios docentes; mientras que pueden entrecerse a modo de razones no explícitas: los contactos o credenciales positivas para el desempeño profesional —como aportes de capital para el desempeño en el campo jurídico (Bourdieu, 2002 a, 2000, 1973), y asignación de prestigio en el mercado profesional (Prego y Prati, 2006)— y la valoración social que la docencia tiene en ciertos segmentos sociales —como símbolo de “acceso a la elite” y a modo de “sobre-certificación de saberes” altamente valorados socialmente (Bourdieu, 2003 a, 2013), y fundamentalmente a partir de una resignificación de la noción de mérito, que desde el éxito en el mercado se refuerza con el juicio de pares materializado esencialmente en el sistema educativo superior y en lógicas credencialistas (Prego y Pratti, 2006)—, e incluso cierta tradición hispánica heredada por las universidades latinoamericanas en análisis de Burton Clark (1983).

Parece existir, por otra parte, una mayoritaria opinión de que esa propia experiencia personal fuera de la facultad —en el ejercicio de la profesión o de la magistratura, por ejemplo— es la que debe transmitirse en el ejercicio de la docencia a modo de legado a dejar a las nuevas generaciones de abogados (Cardinaux, Gonzalez, Palombo, 2010), y en concordancia con ello, la idea de que no se puede ser docente de Derecho si

no se ejerce la profesión¹⁷⁰. Contra esa concepción Juan Carlos Agulla afirmaba en entrevista a la revista *Lecciones y Ensayos*: “*Le cuento un caso que yo conocí ¿Sabe quién fue Edmund Mezger? Profesor de Derecho penal, el creador de toda la línea básica del Derecho penal aquí. Fue profesor mío. Edmund Mezger fue nada más que profesor toda su vida y ha enseñado Derecho Penal a todo el mundo. ¿Qué praxis?. No, ése es un argumento en el que no creo*” (Página Web Revista *Lecciones y Ensayos*, Facultad de Derecho UBA, no se consigna fecha de la entrevista)¹⁷¹.

No resulta muy difícil advertir que el carácter subsidiario de la actividad académica conspira en definitiva contra la calidad de la tarea educativa, que en el contexto de requerimientos laborales múltiples y de tiempos cargados de tareas y responsabilidades extra-académicas para los agentes, en ocasiones profundiza prácticas educativas rutinarias y/o a-reflexivas, reduciendo asimismo las posibilidades de generar condiciones de reformulación de las mismas y de relacionamiento diferente con los procesos de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje (Edelstein, 2014).

En tal sentido, Cardinaux y Gonzalez (2010) afirman refiriéndose a los docentes de Derecho¹⁷²: “...de las entrevistas surge que no dedican prácticamente tiempo a la preparación de sus clases, y el recurso a la clase magistral como método de enseñanza excluyente oculta la ausencia

¹⁷⁰ Ello va de la mano con la idea de que un buen proceso de aprendizaje es aquel por resultados del cual el estudiante es capaz de repetir los conocimientos establecidos como necesarios por el intérprete autorizado, por el cual está en condiciones de duplicar el conocimiento que le ha sido transmitido (Meirieu, 2010), sin mayor pretensión de reflexividad, promoción de la duda o pensamiento crítico, al estilo de los sistemas de aprendices con que se formaban los abogados de la época colonial (Cardinaux, Gonzalez y Palombo, ob.cit., Lista y Brígido, 2002; Bohmer, 1999; Witker, 1995; Kennedy, 2012, 2002; entre otros).

¹⁷¹ Respecto de estos tópicos, como de otros análogos del tipo ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? en el campo del Derecho —que exceden nuestro trabajo— ver la larga tradición de Congresos de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica (SASJu) en su comisión específica “Enseñanza del Derecho”, así como también publicaciones especialmente pensadas para multiplicar esos debates como “Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho” de la Facultad de Derecho de la UBA, y “Anales” Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

¹⁷² El mencionado trabajo ha relevado la opinión y prácticas de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP a través de entrevistas en profundidad y de observaciones áulicas.

de desarrollo curricular...” (pag. 104), agregando en nota al pié la siguiente aclaración: “*Los profesores de Derecho en general llaman clase magistral a cualquier clase expositiva...*” (pag. 104, nota 11).

Bianco y Carrera (2010) dan cuenta de esta cuestión de manera extensa, haciendo especial referencia a que los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP entrevistados, encuentran en la enseñanza masificada una limitación para desarrollar otros formatos áulicos alternativos a lo que denominan *clase magistral*, y expresan “...*se estaría incluyendo como elemento constitutivo de la clase magistral —que como vimos es la base sobre la cual se estructuran las prácticas docentes— la no necesidad de una planificación específica en función de la definición y formulación de objetivos de enseñanza, en base a los cuales seleccionar contenidos, actividades y materiales. Las explicaciones brindadas por los profesores sobre este punto nos llevaron a concluir que la falta de este tipo de planificación resultaría de las características intrínsecas de la modalidad...*” (pag. 165).

Es lo que Carlos Lista (2012), denomina “abordaje unimetodológico” para referirse al estilo y las técnicas pedagógicas de los docentes de Derecho, que caracteriza como “*dogmatismo y ritualismo*” (pag. 53), que llevara a Stewart Macaulay presidente la Law and Society Association en 1987, en oportunidad de inaugurar la conferencia anual de esa institución, a convocar a la búsqueda de nuevos caminos para la enseñanza del Derecho a partir de una crítica muy lúcida a las formas tradicionales, y haciendo extensa referencia a la película “El dulce porvenir” de Egoyan, dando de algún modo puntapié inicial a los estudios de *law and film* que desde inicios del siglo XXI han proliferado esencialmente en las facultades de Derecho europeas —y en menor medida en las de nuestro país— en forma de cursos y seminarios que actualmente disputan la constitución de una

nueva especialidad en el campo del Derecho y de la Enseñanza del Derecho (Thury Cornejo, 2009).

En concordancia con lo expuesto, resultan muy bajos los niveles de formación docente acreditados por los profesores de ambas facultades —enseñar en las facultades de Derecho siempre pareció implicar una práctica asociada con procesos reproductivos sólo comprometidos con su fidelidad a conocimientos disciplinares¹⁷³: Molinari (2005) en su trabajo sobre la Facultad de Derecho UBA se refiere a “...una tradición académica producto de la racionalidad positivista, que se caracteriza por encontrar lo fundamental de la formación y la acción docente en el sólido conocimiento de los núcleos centrales de la disciplina...” (pag. 28)¹⁷⁴; y Bianco y Carrera (ob.cit.) en relación a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP expresan de modo análogo que “...la enseñanza que predomina, heredera de la ilustración europea, continental y decimonónica, es aquella que podríamos llamar tradicional, basada en contenidos...” (pag. 168)—, si bien se detecta una generalizada preocupación de los docentes por mejorar la adquisición de técnicas y aspectos pedagógicos que impacten en sus prácticas de enseñanza (Goggi y Kolodny, 2009)—aún cuando a veces se los concibe ingenuamente como “recetas de cocina” y pretensiones de tipo aplicacionistas—.

Efectivamente, este cambio paradigmático se registra tanto en los discursos y acción institucionales —en los últimos veinte años se han creado en Argentina más de un centenar de instituciones con ofertas de formación docente, particularmente ambas Facultades en estudio tienen organizada de un modo u otro la denominada “Carrera Docente”, y en el

¹⁷³ Sin embargo, no puede soslayarse que tales percepciones acerca de la labor docente en la universidad no son privativas del campo del Derecho, ya que los procesos constitutivos de las prácticas de enseñanza universitaria en todos los campos disciplinares sin excepción han ido conformándose de esa manera (Troiano, 2000; Davini 1997; Bohmer, 1999; Cardinaux y Clérico 2005; entre otros).

¹⁷⁴ Gonzalo Alvarez, Marta del Río y Guillermo Ruiz (2006) realizan un estudio cuantitativo sobre el tópico, a partir de la evaluación docente efectuada en la Facultad de Derecho UBA en los años 2003 y 2004.

caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP se creó en el año 2010 un área específica: la Prosecretaría de Capacitación y Carrera Docente¹⁷⁵—, como en las reflexiones de los propios profesores, que no dejan de dar cuenta del referido modo en que en el campo del Derecho se fueron conformando históricamente los cuerpos docentes, y la percepción más actual de que para enseñar se requiere algo más que saberes disciplinares: “nos formamos enseñando, en el terreno, sin saber nada de pedagogía ni didáctica ni nada por el estilo”, “ser abogado y ser docente de abogacía son cosas bien distintas”, expresan.

Es necesario apuntar que las tradiciones más conservadoras al respecto parecen haberse superado en lo discursivo, y no existen abiertas negativas a la consideración de que algún tipo de formación docente complementaria a la trayectoria realizada en el propio campo disciplinar es necesaria, aunque tal afirmación opere en ocasiones apenas como discurso “políticamente correcto” sin trascender a prácticas concretas, y se verifique en los hechos que quienes toman esos cursos o seminarios de pedagogía y/o didáctica, técnicas de trabajo áulico, y formación docente de diversas características, o las más ambiciosas propuestas de posgrado como especializaciones y maestrías en “docencia universitaria”, son los Auxiliares y Jefes de Trabajos Prácticos —y en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP además los “Adscriptos”¹⁷⁶ en los casos que tales instancias no les están vedadas justamente por no tener aún cargo docente—, y de manera excepcional los Adjuntos, sin registrarse en ninguna de las dos facultades estudiadas Docentes Titulares en esas instancias formativas.

¹⁷⁵ Un estudio acabado de la formación docente en el campo del Derecho puede verse en Cardinaux, Clerico, Molinari, Ruiz (comp.) 2005, que si bien está centrado en la Facultad de Derecho UBA, no deja de hacer referencia y comparativos concretos con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

¹⁷⁶ El régimen de “Adscripción a la docencia” ha sido instaurado en la UNLP en el año 2011 y constituye una etapa de formación para la docencia de los jóvenes egresados.

La cuestión enunciada confluye y se asocia con ese otro aspecto de gran importancia, que constituye una de las centrales discusiones en el campo de la Educación Superior, cual es el del funcionamiento de las “cátedras”¹⁷⁷. Efectivamente, se trata de una estructura jerárquica¹⁷⁸ con formas cristalizadas de reparto de tareas y responsabilidades prácticas —es proverbial en la facultades en estudio, el “derecho” que asiste a los profesores Titulares de definir el programa de estudio de la asignatura, de resolver el modo de evaluación y aspectos centrales de la labor educativa, reduciendo en ocasiones el papel de los docentes que integran la cátedra a meros operadores que instrumentalizan definiciones y decisiones de las que no participan, y es proverbial también el modo en que esto se naturaliza y comparte por la comunidad educativa en su conjunto¹⁷⁹—, que reduce la participación de quienes se desempeñan en categorías iniciales a roles subsidiarios y sin autonomía —aún cuando en ocasiones deban asumir responsabilidades de reemplazo de categorías docentes más altas sin mediar mayor planificación ni preparación previa—, y que dista de funcionar como “equipo” capaz de generar colectivamente propuestas de preparación de actividades y materiales para las clases, o de definir también colectivamente criterios de evaluación, y mucho menos de constituirse en espacio de reflexión y análisis de las propias prácticas —Cardinaux, Gonzalez y Palombo (ob.cit.) afirman: “...son pocas las cátedras que se reúnen periódicamente para evaluar los cursos, discutir métodos de

¹⁷⁷ Sin embargo, deseamos explicitar en punto a la cuestión referida, que la crítica que efectuamos a las cátedras y su funcionamiento no deriva necesariamente en una adscripción del autor al sistema de “departamentos”, dado que buena parte de las tachas e insuficiencias que aquí se efectúan a aquellas también se advierten en éstos. Tal aclaración deviene necesaria pues el debate se polariza entre ambos formatos organizativos de la docencia, pero la caracterización portadora de ciertos reparos e impugnadora de algunos aspectos del funcionamiento de las cátedras que aquí ensayamos no tiene por objeto tomar partido en el mismo.

¹⁷⁸ La relación de los profesores de Derecho con la “jerarquía” ha sido expuesta por Duncan Kennedy —quien lúcidamente devela cómo la educación jurídica le aporta ideología a la jerarquía (2002)—, como asimismo Fitzpatrick (1998) y toda la línea de los Critical Legal Studies.

¹⁷⁹ Bianco y Carreras (ob.cit.) hacen referencia a la naturalización e inevitabilidad con que se perciben ciertas prácticas de enseñanza en la Facultad, afirmando que las mismas son consideradas por los profesores como “...excluidas de las decisiones que toma el docente en su rol...” (pag. 166).

enseñanza, determinar criterios de evaluación o plantear actividades de formación...” y agregan que la “espontaneidad” aparece altamente valorada en las opiniones de los docentes entrevistados como legitimación de la ausencia de toda planificación (pag. 213)—. Y todo ello sin considerar aspectos del funcionamiento que marchan paralelos y en el filo de las propias reglamentaciones y normatividad académica, amparados por un lado en las dinámicas veladas y crípticas que las cátedras favorecen, por otro en la capacidad de las comunidades académicas de sostener los denominados “secretos a voces” —Cardinaux y Gonzalez (ob.cit.) hablan de “...*distanciamiento entre la organización formal y la real...*” (pag. 269)—.

Asimismo, este formato jerarquizado y cristalizado hacia el interior de las cátedras, hacen que el trabajo de los docentes hacia fuera de ellas se despliegue en el marco de lo que Hargreaves denomina “culturas balcanizadas” (1996), debido a la permeabilidad reducida que poseen los grupos y subgrupos que las conforman, sin comunicación ni contacto entre los mismos, y con muy bajos niveles de cooperación académica entre cátedras y asignaturas¹⁸⁰.

En otro orden de cosas, cierta línea de investigaciones que pone el acento en la consideración de los aspectos laborales y particularmente en la variable salarial, relativos a la docencia universitaria (Doberti, ob.cit.; García de Fanelli, 2008; Altbach, 2000; Dirie y Oiberman, 1999; entre otros), estima que en campos disciplinares como el del Derecho, el “costo de oportunidad”¹⁸¹ que el ejercicio de la docencia universitaria implica resulta demasiado alto, dado los bajos niveles salariales de esta actividad

¹⁸⁰ Como respuesta a esta problemática, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP se creó en el año 2010 el programa de Seminarios de Grado por el que los estudiantes deben completar un trabajo de Seminario como requisito para graduarse, constituyéndose la oferta académica de esa instancia con propuestas que elevan los docentes de la casa al Consejo Directivo, teniendo como requisito excluyente el carácter interdisciplinario de las mismas.

¹⁸¹ Concepto de la ciencia económica acuñado por Friedrich Von Wieser en 1914, al que remitimos.

—definitivamente cuando hablamos de los docentes de las facultades de Derecho nos referimos a docentes muy mal pagos— y las oportunidades fuera del mundo académico —aún ponderando el deterioro evidente de los mercados laborales alternativos para los abogados, en que el proverbial acceso al Poder Judicial, o a la burocracia estatal, o en calidad de aprendices a estudios jurídicos de importancia, es cada vez más reducido y dificultoso—.

Completa este cuadro, un bajo nivel de sindicalización (Doberti, ob.cit.) que en las dos facultades en estudio es menor al 10 % del total de docentes —72 docentes, un 9 % aproximadamente, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP se hallan afiliados a la Asociación Docente de la Universidad de La Plata (ADULP); y 187, un 11 % aproximadamente, de la Facultad de Derecho UBA se hallan afiliados a la Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA), según datos proporcionados por autoridades de las propias organizaciones—, y en concordancia con ello, un no asumirse como “docentes en condiciones de precariedad” (Sisto Campos, 2005) o “en contextos laborales desfavorables” (Coicaud, 2008), que tiene por consecuencia una generalizada apatía de los profesores de las Facultades de Derecho para sumarse a los reclamos del sector —salariales o de cualquier otra índole—¹⁸², lo que resulta consecuente con el carácter subalterno con que asumen su condición de tales.

Sin embargo, un muy alto nivel de impugnaciones de los concursos docentes en esas instituciones, como no se registra en otras disciplinas, parece evidenciar una generalizada y férrea actitud de defensa de las posiciones logradas en un medio altamente jerarquizado como es el campo

¹⁸² No hemos podido acceder a información precisa sobre participación de los profesores de Derecho en las huelgas y otras medidas de fuerza docentes, pero podemos afirmar que históricamente ha sido muy baja, siendo proverbial el fracaso de toda medida de fuerza gremial en estas facultades.

académico y la lógica de funcionamiento de las cátedras, que confluye además con determinantes profesionales y el “costo cero” o “casi cero” para impulsar esos reclamos sumamente formalizados y procedimentalmente específicos, así como también con lo que Popkewitz (1994) denomina “individualismo posesivo”, como consecuencia no deseada de las culturas académicas que define como individualistas y competitivas, en las que las aspiraciones fundadas en el propio capital que se posee, habitualmente estimado al alza por la denominada “autorización de expectativas” (Bourdieu, 2003 b), funciona justificando la presentación de reclamos, pedidos de reconsideración, demandas y recursos judiciales; reforzado al decir de Coicaud (ob.cit.) por una “mercadotecnia de títulos, emulaciones y certificaciones”, y esencialmente por estrategias de supervivencia académica.

Si bien no se cuenta con datos estadísticos precisos, “...*el noventa por ciento de los concursos se impugnan...*” afirma una autoridad del área específica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, agregando que buena parte de ellos terminan judicializados; y “...*en Derecho hay muchas impugnaciones, en otras facultades ni ahí, son excepciones...*” dice en tono coloquial una autoridad de la Universidad de Buenos Aires.

Un último eje en la presente aproximación caracterizadora del claustro docente de las Facultades que constituyen nuestra unidad de análisis, está dado por la perspectiva de género¹⁸³ y la consideración de

¹⁸³ Los estudios sobre las perspectivas de género en la Educación Superior y particularmente en las Facultades de Derecho no abundan —damos cuenta de unos pocos que se refieren específicamente a la Facultad de Derecho UBA y a la de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP—, si bien en los últimos decenios han aumentado los referidos a esa cuestión en relación al ejercicio profesional de la abogacía y especialmente de la magistratura —puede verse Bodelón, “*El análisis del género en los tribunales de justicia*”, 1998; Ferrer, “*La mujer. Una historia*”, 2001; Gastrón, “*Una nueva visión sobre las mujeres profesionales. El caso de las abogadas en la Argentina*”, 2000; Grashinsky y Giles, “*Los trabajos de las mujeres y los sueños de la igualdad*”, 2001; Kohen, “*¿Dónde están las profesionales del Derecho en la ciudad de Buenos Aires?*”, 2005; Olsen, “*El sexo del Derecho*”, 2000; Ripoll, “*El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos*”, 2005; Mac Kinnon, “*Integrando el feminismo en la educación jurídica*”, 2005; entre otros—.

cuestiones tales como presencia de mujeres y lugar que ocupan en la jerarquía docente propiamente dicha, así como en las tareas de gestión de las facultades.

Salanueva y Gonzalez (2005) —en igual sentido Andriola (2014)— refieren un vertiginoso aumento en la cantidad de profesoras mujeres en las facultades del campo del Derecho en todo el país —sin dejar de apuntar que esa presencia no tiene aún su correlato “fuera de los muros académicos” (pag. 229)—, de la mano de lo que llaman “feminización del egreso”, fenómeno por el que se registran desde la década de los años noventa los más altos niveles de egresadas mujeres en la Educación Superior.

Sin embargo, en relación a la distribución en la jerarquía docente, afirman encontrar un marcado predominio a favor de los hombres, ya que tan sólo el 18 % de los cargos de profesores Titulares, para el año 2005 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP en que realizan su estudio, eran ocupados por mujeres, además encuentran más mujeres Auxiliares Docentes que Titulares, y expresan que, al igual que en la administración de justicia, los cargos de menor jerarquía son los que ocupan las mujeres: “...a medida que desciende la cuota de prestigio y poder que otorga el cargo, aumenta la cantidad de mujeres...” (pag. 237).

Beatriz Kohen (2005) por su parte, coincide parcialmente en el análisis, poniendo el foco en la Facultad de Derecho UBA también para el año 2005, y apuntando algunas diferencias menores en cantidades: el 30 % de los profesores Titulares y el 38 % de los profesores Adjuntos de esa facultad son mujeres, observando que en algunas áreas disciplinares como Derecho Privado y Derecho Social la presencia de mujeres aumenta algunos puntos. También indica que la presencia de mujeres es mayor en las dedicaciones de Tiempo Completo, lo que se explica por el tradicional rol que hombres y mujeres tienen dentro de la estructura familiar, por el

que los proveedores económicos —hombres— deben ejercer la profesión y no pueden dedicarse en forma exclusiva a la academia. Finalmente, la autora consigna la ausencia de cursos y propuestas académicas con perspectiva de género en la Facultad de Derecho, a diferencia de otras unidades académicas de la UBA que ya han desarrollado incluso propuestas de posgrado.

En cuanto a responsabilidades de gestión, la actual Decana en Derecho UBA¹⁸⁴ y la actual Vicedecana en Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP¹⁸⁵, constituyen circunstancias tan novedosas para estas facultades de Derecho como auspiciosas.

Las necesarias críticas al derecho y a las instituciones de Educación Superior que llevan adelante la formación de abogados, desde la perspectiva de género, constituyen “*catalizadores de transformaciones democratizantes en su interior*” (Tomado de Fries y Facio, 1999). Más allá de lo expuesto, valga el interrogante y preocupación que compartimos con Salanueva y Gonzalez (ob.cit.), que expresan preguntándose si la paulatina mayor presencia de mujeres en la estructura docente de las facultades de Derecho es suficiente para romper viejos moldes de un Derecho que califican de “sexista”, que fija y reproduce las desigualdades de género, o si por el contrario, contribuirán a esa reproducción de manera acrítica en forma de adaptación y cristalización de su propio “éxito”.

Finalmente, considerar la pertenencia de los docentes referidos a dos casas de altos estudios de las más antiguas del país y de las más grandes, en las que la masividad de la enseñanza es una realidad tangible, también aporta elementos de juicio a partir de entender que tales circunstancias no podrían no influir en los aspectos considerados, sobre todo en lo relativo a la consolidación de tradiciones, formatos organizativos, jerarquías y

¹⁸⁴ Dra. Mónica Pintos

¹⁸⁵ Dra. Rita Gajate

habitus, entre otras cosas, que dan como consecuencia modelos más rígidos, mayor resistencia a los cambios y mayores dificultades para implementar procesos de reforma; como asimismo en lo relativo a las homogeneidades encontradas, a cuya conformación contribuyen junto con las particularidades disciplinarias.

Los aspectos que hacen a las labores de investigación que desarrollan los docentes, las mayores dedicaciones y las categorizaciones en el Programa de Incentivos a la investigación, centrales en el abordaje de nuestro objeto de estudio y en la presente caracterización de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y de la Facultad de Derecho UBA, han sido desarrollados *in extenso* en el capítulo IV *Marco Teórico segunda parte*, y a él remitimos.

2.- Análisis de las Entrevistas.

Las percepciones/representaciones de los docentes sobre la docencia, sobre la investigación, y sobre la *articulación* entre ambas —en síntesis, sobre sus propias prácticas— resultan de la mayor trascendencia, pues forman parte medular de las “antinomias de legitimidad” (Bourdieu, 2003 a, 2003 b), en las que la propia definición y caracterización de lo que está en juego forma parte de la lucha y se constituye en nudo gordiano de las disputas.

Entre rasgos de lo obvio y algún hallazgo, efectuamos el análisis de discursos que se deslizan como expresión de intereses que transcurren entre defensores de las jerarquías y rebeldes disconformes con el lugar que en las mismas les ha sido asignado —y toda la amplia gama de matices que entre ambos estereotipos pueden distinguirse—; como manifestación de conflictos que no sólo tienen por objeto lo que Whitley denominó “principios ordenadores” de la disciplina (1974), sino que apuntan a las

propias metas y objetivos disciplinares, y a sus presupuestos más consolidados.

Asimismo, es necesario tener presente en relación a los relatos obtenidos y especialmente a las tomas de posición de los docentes, que el lugar de enunciación opera de modo determinante para esos enunciados —Bourdieu afirma que las tomas de posición de los actores se corresponden con el lugar que ocupan en la estructura. Tal aserto está presente en toda su obra y lo desarrolla particularmente en su investigación sobre la universidad de París y el Mayo Francés de 1968 (2008), así como lo había hecho antes en su investigación sobre lo que denomina “economía de los bienes culturales” (1989)—.

En ocasiones de modo muy prístino y en otras más velado, puede advertirse esa “homología” (Bourdieu, ob.cit.) entre los posicionamientos asumidos por los docentes y el lugar que ocupan en la estructura del campo académico —intereses concretos, capital acumulado, etc.—, en orden a aspectos conceptuales o a los debates de agenda propuestos en el transcurso de las entrevistas.

De este modo, el cargo docente, el cargo de gestión, el ejercicio profesional fuera de la Facultad en cualquiera de sus variantes, la categoría en el Programa de Incentivos, la posesión o no de una Mayor Dedicación, la pertenencia al CONICET, operan como indicadores de ese lugar estructural que los docentes entrevistados ocupan en la Facultad, permitiéndonos situarlos y hacer un más ajustado análisis discursivo.

De este modo debe tenerse presente que:

- **B** es docente Adjunto, de Dedicación Exclusiva —no ejerce la profesión—, categorizado en el PI (cat. II), y participa en la gestión del área de Investigación. Sexo masculino;

- **C** es docente Adjunto, de Dedicación Simple —ejerce la profesión en forma libre como abogado litigante y en el área legal de una institución muy reconocida—, categorizado en el PI (cat. V). Sexo femenino;
- **CM** es docente Adjunto, de Dedicación Simple —no ejerce la profesión aunque la ejerció en algún momento como abogado litigante—, está categorizado en el PI (cat. IV). Sexo masculino;
- **CZ** es docente Adjunto, de Dedicación Simple —ejerce la profesión como asesor en la burocracia estatal—, categorizado en el PI (cat. IV). Sexo masculino;
- **D** es docente Adjunto, de Dedicación Exclusiva —no ejerce la profesión—, categorizado en el PI (cat. II). Sexo masculino;
- **JJ** es docente Adjunto, de Dedicación Simple —ejerce la profesión como asesor en la burocracia estatal—, está categorizado en el PI (cat. V). Sexo masculino;
- **MA** es docente Adjunto, de Dedicación Exclusiva —no ejerce la profesión—, categorizado en el PI (cat. III), y participa en la gestión del área de Investigación. Sexo masculino;
- **MG** es docente Titular, de Dedicación Exclusiva —no ejerce la profesión aunque la ejerció en algún momento como asesora en la burocracia estatal—, está categorizada en el PI (Cat. I). Sexo femenino;
- **MM** es docente Titular, investigador del CONICET, —no ejerce la profesión—, categorizado en el PI (cat. I). Sexo femenino;
- **V** es docente Adjunto (además es Titular en otra Facultad de Derecho que no forma parte de nuestra Unidad de Análisis), de Dedicación Simple, ejerce la profesión en forma libre como abogado litigante, y no está categorizado en el PI. Sexo masculino;

- YC es docente Titular, investigador del CONICET —no ejerce la profesión—, categorizado en el PI (Cat. II). Sexo femenino.

La inicial consecuencia advertida es el efecto relativamente homogeneizador que ese lugar ocupado en la estructura académica y expresado en los mencionados “indicadores de posición”, tienen sobre los discursos de los docentes entrevistados, que junto a las características disciplinares funcionan licuando disimilitudes que podrían resultar como consecuencia de las diferencias institucionales. Dicho de otro modo, pesan más las semejanzas en la posición ocupada y la identidad disciplinar, que la circunstancia de pertenecer los docentes a distintas casas de estudio.

2.- I) Acerca de la DOCENCIA

Las mismas asumen dos fuertes rasgos constitutivos que aparecen de modo reiterado y explícito en las entrevistas realizadas, a modo de sesgos que impregnan todas las demás percepciones/representaciones y los discursos —particularmente pondremos el foco en las relativas a investigación y a su articulación con la docencia, que desarrollaremos en los dos siguientes títulos—, ambos retroalimentados y mutuamente determinados: son los que denominaremos “sesgo profesionalista” y “sesgo de profesión docente fragmentada”.

El “sesgo profesionalista”

El primero de ellos, el “ideal profesionalista” al que nos hemos venido refiriendo desde el Marco Teórico, asume sentidos y alcances que se bifurcan por un lado en una vertiente muy tangible, característica de las sociedades decimonónicas, muy especialmente del campo disciplinar en estudio, que se expresa en la conformación de un cuerpo docente

mayoritariamente dedicado a la profesión jurídica en sus distintas variantes y que hacen de la docencia una actividad complementaria, como lo describimos en la caracterización general inicial; y por otro lado, con la mayor trascendencia, una línea de sentido más latente e inmaterial, que entiende la tarea docente limitada a la transmisión y circulación de saberes y a la reproducción de cuadros profesionales, y opera constriñendo horizontes, y dificultando imaginar perspectivas diversificadas como objetivos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Facultades de Derecho.

Se trata además, de la ideología puesta en juego acerca del valor de los bienes ofrecidos, por la cual asume relevancia una noción de mérito y prestigio basada en el éxito obtenido en ese mercado externo de bienes y servicios jurídicos, antes que en el juicio de pares obtenido en el campo académico (Perkin, 1983).

Por ello, este sesgo debe considerarse con la mayor relevancia, como característica objetiva de la conformación de los cuadros académicos de las facultades de Derecho estudiadas y también como entramado subjetivo que impregna las convicciones de esos profesores —y esto último en exceso, dado que la idea de que los valores profesionales son “los” que deben transmitirse, aparece aún en casos en que quienes la expresan se hallan dedicados a la docencia y no ejercen la profesión fuera de la academia, lo que constituye un dato de la fuerza con que se impone la ideología referida, esencialmente como reproducción de aspiraciones de sectores académicos hegemónicos, y también —de acuerdo a lo que ya desarrollado— como respuesta a demandas sociales externas a la universidad¹⁸⁶—. Pero además, tal “sesgo profesionalista” proyecta sus consecuencias, condicionando la formación de los futuros egresados y las futuras distribuciones de prestigio

¹⁸⁶ Tal como lo desarrollamos en el Capítulo III, *Marco Teórico*, primera parte; y especialmente en el Capítulo V, *Contexto Histórico*, primera parte.

en torno a estas prácticas y construcciones cognitivas, en un claro ejemplo del funcionamiento eficiente de los mecanismos de reproducción de las hegemonías mencionadas (Bourdieu, ob.cit.; Prego y Pratti, ob.cit.; entre otros).

Aparece presente en los discursos relevados en un interesante modo ambivalente, como crítica por una nunca del todo asumida docencia —debilidad de colegas, nunca propia— o como valor necesario para la enseñanza:

JJ —profesor Adjunto, sin categorizar en el Programa de Incentivos, que trabaja como “asesor jurídico” en diversos ámbitos de la burocracia estatal fuera de la universidad— nos dice: “...*los docentes, es decir... de lo que menos trabajan es de docentes... trabajan en la profesión...*” y agrega en frases sueltas mediadas por grandes silencios reflexivos “...*docentes hay, pero son los menos...*” y “...*hay muchos abogados que vienen a dar clases...*”.

Otro de los docentes entrevistados —C, adjunto, categorizado en el PI— nos comenta que desde siempre, apenas recibido, ejerció la profesión como abogado litigante y comenzó con la docencia en la Facultad —en la actualidad tiene su estudio jurídico y también trabaja en el departamento legal de una reconocida institución— y en relación al modo que compatibiliza ambas tareas comenta que con la profesión “...*al principio no tenía mucho trabajo y después...eh...le dedico mucho más a la profesión...*” y agrega más adelante “...*ahora, recién ahora le estoy dedicando mucho...*”; por otro lado, en relación al debate por la enseñanza opina que todo docente “...*para mí tiene que ejercer...porque sino no entienden nada...*”, en lo personal cuenta “...*a mí la verdad que me ayuda mucho... me enriquece...*” y dice que de ese modo a los alumnos “...*los estas ayudando a pensar la profesión, porque de hecho los estamos formando para trabajar...*”. Ejemplifica con circunstancias de casos, audiencias judiciales y cosas por el estilo que transmite a sus estudiantes, y ratifica respecto de la relación entre docencia y ejercicio profesional: “...*para mí la profesión es estructural...*”.

V —profesora Adjunta, no está categorizada en el PI—, que también ejerce la profesión de abogada en forma libre, es menos terminante y expresa “...yo creo que hay que conocer la profesión... hay que conocerla...” reforzando la idea “...no, por ahí ser el mejor abogado del país, pero sí conocerla...”, y explica “...tenes que conocer la profesión en algún sentido, porque vos tenes que prepararlo al alumno para que esté listo para asumir las circunstancias de la misma profesión...”, y cuando explicita esas circunstancias se refiere a “...la diversidad de jueces, secretarios y empleados con los que va a tratar...” y también “...casos en particular... que por ahí no tiene que ver con la jurisprudencia, sino más con la calle, más con la mesa de entradas...”, agregando que esa necesidad se acentúa porque es necesario transmitir “...que el derecho no puede ser una norma fija y rígida, sino una interpretación que va variando...”.

B —profesor Adjunto, responsable de la Secretaría de Investigación— por su parte afirma que “...no es azaroso que la facultad dé título de Abogado y no de Licenciado en Derecho...”, refuerza esa idea afirmando que además “...es lo que muchos estudiantes pretenden de la facultad...”, y aboga por encontrar “el punto medio” entre la preparación profesional práctica y una formación que dé “...mucho más que aquello que simplemente le pueda servir en términos concretos y materiales a quien estudia...”.

Por su parte CZ —Auxiliar Docente, no está categorizado en el PI— aún cuando no ejerce profesionalmente y se halla dedicado por completo a la enseñanza a fuerza de juntar simultáneamente cargos diversos en instituciones diversas, reflexiona: “...cuando te preguntas cómo se enseña, primero tenés que pensar en lo que el derecho es para los docentes, que no puede estar fuera de lo que el derecho es para los investigadores o los que escribieron, no se le puede ocurrir una concepción nueva del derecho a un tipo que va a enseñar Comercial a tercer año... Otra cuestión es ver si se cuestiona o no esto, si alguna vez se pusieron a pensar, si están actualizados, esta sería otra cuestión, todo esto viene como preocupaciones que van por un lado y por otro, por un lado la investigación por el otro lo de enseñar... **lo que voy a enseñar es un**

conjunto de normas y no hay otra posibilidad de esto...” (el resaltado es nuestro).

El sesgo de “profesión docente fragmentada”

El segundo de los condicionantes medulares referidos lo constituye la falta de formación docente que también bifurca sentidos, pues implica no sólo falta de recursos didácticos y/o pedagógicos para el ejercicio concreto de la labor docente, sino además una idea de las capacidades y disposiciones necesarias para el desarrollo de la docencia que se asienta en la idoneidad adquirida por el transcurso del tiempo —como experiencia, siempre sobrevaluada—, o en el marco de un relacionamiento con reminiscencias medievales del tipo maestro-aprendiz, con los docentes más antiguos y/o más jerárquicos de las cátedras —que en ocasiones ni siquiera es tal, pues se trata de repetición de modelos adquiridos en el oficio de estudiante mientras cursaron la carrera—, y hasta como condiciones innatas —aparece algo muy presente, no demasiado explicado, del tipo cualidades docentes que ya se tienen “desde antes”—, que proyectan su consecuencia más perniciosa en la ausencia de reflexión crítica y debate teórico acerca de la propia labor, lo que significa imposibilidad de revisión de esas prácticas tanto como de sus presupuestos, en el sentido en que Bruner (1997) lo expresa, como ejercicio de “externalización” que debe producirse en el proceso educativo y de transmisión cultural, por el que se rescata la actividad cognitiva de su estado implícito, haciéndola compartida y esencialmente revisable.

Se trata del que denominamos “sesgo de profesión docente fragmentada” —parafraseando a Perkin (ob.cit.)—, por el que la función docente aparece en el imaginario de los actores académicos parcializada, desmembrada en la multiplicidad de aspectos que lleva implicados y asumida débilmente en sólo alguno de ellos, en un proceso de selección

azaroso como resultante de tradiciones heredadas y resignificadas individualmente al modo de “se hace lo que se puede”, y por supuesto, sin lograr constituir una cabal “profesión docente”.

Respecto de sus inicios en la docencia, MM —actualmente profesor Titular con casi veinticinco años de antigüedad, investigador del CONICET y categorizado en el Programa de Incentivos— cuenta que se acercó a la cátedra de la asignatura en la que quería dar clases solicitando que lo dejen presenciar las mismas, y que a poco de asistir el profesor titular le propuso dar una clase, “...y yo tenía pánico!, pánico!...”.

CM —docente Adjunto, categorizado en el PI— dice que hizo unos módulos de la Carrera Docente, pero que mucho no le aportó “...no fueron malos pero como que lo que a mi me transmitieron ellos yo ya lo sabía de la práctica...” y explica cómo fue aprendiendo su labor: “...uno sigue la práctica que aprende de la mano del adjunto...”, “...uno aprende el oficio a partir de la práctica con un superior...”, y también se refiere a lo aprendido de sus docentes siendo estudiante “...como estudiante, ciertos, ciertos gajes del oficio pude captar...”. Al momento en que le propusimos ponderar los diversos aportes a su formación profesional estima: “...diría que mitad y mitad, cincuenta por ciento como estudiante, diría que aprendí mirando a los docentes, y el otro cincuenta por ciento es de mis colegas, tanto de La Plata como la UBA...”.

YC —profesor Titular, investigador del CONICET y categorizado en el PI— confirma en un párrafo muy breve: “...a nivel universitario todos estamos muy pegados a esa noción de alguien que sabe, por ende puede dar la clase...”, y agrega “...a mi me gusta mucho la docencia, si hubiera encontrado en ese momento una posibilidad de formarme como docente en exclusividad, que por supuesto hubiera supuesto una profundización, quizás hubiera ido por ahí. Pero esa alternativa no existía, ni existe hoy tampoco...”.

En igual sentido V —que comenzó como Ayudante Alumna cuando le faltaban pocas materias para recibirse y actualmente es profesora Adjunta con casi veinte años de antigüedad, ha cursado la

Carrera Docente y la Especialización en Docencia Universitaria que le falta terminar— dice al respecto: “...*para lo único que me sirvió la Carrera Docente fue para ver lo que yo podría hacer si tuviera una universidad ideal...*”, y agrega “...*si yo tuviera una universidad ideal, es decir, con tiempo, con espacio físico para mi, con la posibilidad de que un alumno me encuentre a las siete de la mañana y a las ocho de la tarde, yo podría armar algo maravilloso...*”. Entiende además, que ciertas “virtudes” docentes las posee en forma innata: “*cómo pararse en clase*”, “*la voz*”, “*aspectos relacionales*”, aunque confiesa que nunca pudo aprender a escribir en el pizarrón sin taparlo.

Asimismo explica cuál fue desde el inicio su fórmula de aprendizaje de la labor docente “...*ser lo opuesto a lo que habían sido mis docentes...*” dice contundente, pues “...*recuerdo a hombres acartonados, a los que no se le podía preguntar nada, a los que vos no podías confesar que había algo que no habías entendido, porque los tipos ahí nomás te menospreciaban o te trataban mal o no te daban pelota...*” y completa “...*entonces a partir de ahí yo dije, bueno, puedo ejercerlo de otra manera, sin obviamente perder el lugar, porque el lugar uno siempre tiene que mantenerlo, porque uno tiene que dirigir el curso, entonces vos tenes que mantener tu lugar de docente...*”.

De este modo aparecen expuestos, con mayor o menor presencia, uno u otro de los “sesgos” referidos según los casos, en combinaciones alternativas y expresiones múltiples que emergen a modo de ejes constitutivos de las percepciones y discursos docentes, conspirando y traducido ello en forma de limitantes para lidiar con todas las cuestiones atinentes a la administración y manipulación del conocimiento, tanto en su circulación y difusión cuanto en su producción.

Para completar este ítem, mencionaremos otros dos aspectos como hallazgos novedosos en las percepciones de los docentes respecto de la labor docente, en relación con investigaciones precedentes: a) uno de ellos referido a las motivos de elección del ejercicio de la docencia; y b) otro de

ellos relativo a la masividad de la enseñanza en las facultades de Derecho —particularmente en las dos Facultades que constituyen nuestra unidad de análisis—.

La docencia como opción

a) En cuanto a los motivos de elección del ejercicio de la docencia, siempre oscuros y en algún punto inexplicables dado el “costo de oportunidad” habitualmente considerado —de acuerdo a lo mencionado en la caracterización general realizada en el título 1)—, los docentes entrevistados han expuesto razones relativas al capital que aporta el desempeño en la docencia —la asignación de prestigio que implica—; motivos que aparecen cuando se trata de egresados noveles —que denominamos “de sustitución”— como modo de sentirse abogados cuando aún el incipiente desarrollo en el ejercicio de la profesión libre no les permite percibirse así; también lisas y llanas razones de salida laboral que permiten inferir que el llamado “costo de oportunidad” se evalúa con parámetros no tan lineales en ciertos momentos de la vida —sobre todo para los recién egresados, que es el momento en que se reclutan la mayoría de los cuadros docentes de las facultades de Derecho—.

También aparece eso de devolverle a la Facultad el título obtenido, acompañado de cierto sentido de pertenencia muy valioso con la institución, y en algún caso de defensa militante de la universidad pública; y finalmente, las motivaciones vocacionales que de uno u otro modo se esgrimen indefectiblemente en todas las entrevistas. Así, los docentes entrevistados nos han dicho:

C (razones de acumulación de capital): indica cuánto aporta al ejercicio profesional y al desempeño en el campo del Derecho el capital acumulado en la academia, particularmente en la docencia,

especialmente en términos de relaciones informales y “capital latente” antes que en términos de capital propiamente científico, cuyo valor diferencial parece hallarse en una suerte de supuesta simbiosis nunca del todo corroborada entre capacidad técnica y poder social —razón que opera de forma generalmente no reconocida de manera explícita por los docentes de la facultad, aunque suponemos que con cierta relevancia—: “...*ser docente... la jueza da clases, el juez da clases, y te reciben y saben que sos docente de la facultad...*”, y remata “...*por algo hay gente que se muere por entrar a la facultad y no sabe cómo... profesionales que saben un montón...*”, afirma “...*da prestigio...*”.

V (razones de sustitución): evoca sus tiempos de abogada recién recibida hace muchos años, y el acogimiento hostil que en el campo de la profesión libre recibió: “...*yo sentía mucha distancia entre el abogado y lo que uno era... que uno ya era abogado obviamente, pero el abogado tiene un cierto entorno, qué se yo...*”, entonces cuenta “...*iba a la facultad y ahí sentía realmente que estaba ejerciendo, de alguna manera, porque para ser profesor de la facultad hay que ser abogado...*”.

CM (razones de salida laboral): “...*a diferencia de otros relatos tradicionales, de personas que dicen tener vocación, y que se remonta allá de estudiante, a mi me tocó por una cuestión accidental: no teniendo trabajo un colega me ofreció integrarme a la cátedra...*” y reflexiona “...*yo podría decir que, bueno, estaba destinado a ser docente, sí y no, en función de que fue accidental puedo decir que no porque mi perspectiva estaba en otra cosa, en función de mis inclinaciones digamos intelectuales, aunque esto sea presuntoso, algunos pueden decir sí, lógico que vos seas docente porque ya tenías un perfil de lecturas, de inquietudes que, que excedían la currícula de la facultad...y que comenzó muchísimo antes y sin ningún cálculo utilitario, o utilitarista...*”, y cierra “...*pero el hecho en sí de mi ingreso a la carrera docente no fue de un... no nació de mi, de que fui a averiguar como entrar, sino que apareció como una oportunidad que me brindó un amigo en ese entonces, que ahora es colega, que también estaba recién iniciándose en la vida docente...*”.

JJ (devolución por el título obtenido): “...*todos los que estamos con la docencia o la mayoría, por lo menos de alguna manera le estamos devolviendo a la Universidad Pública lo que la Universidad Pública hizo por nosotros...*”; MM “...*para mi la Facultad...vos sabes cuánto quiero yo a esta Facultad...*”.

La razón vocacional aparece de manera generalizada, tanto como análisis de la realidad docente de la facultad: JJ “...*enseñan porque tienen tiempo para enseñar, digamos que no viven de esto, nadie vive de esto...*”; cuanto como relato de la propia trayectoria docente: MM “...*a mi siempre me había gustado la docencia y la investigación...*”, ¿vos te sentías docente desde antes?, le preguntamos, “...*desde que tengo tres años, cuatro años... imaginaba que había alumnos... me había armado una lista y tenía el nombre y apellido, y cada uno se sentaba rutinariamente en un lugar...*” y agrega finalmente “...*vos te das cuenta que hay un cosa vocacional, que me gusta...*”; MG “...*yo siempre me sentí docente, mi mamá lo fue, es como que... lo llevo en los genes...*”; D—docente Titular, categorizado en el PI, con Dedicación Exclusiva— “...*la docencia me gusta, pero... está plagada de cosas burocráticas, me gusta dar clases...*” y más adelante vuelve sobre el punto “...*la docencia me gusta, lo que no me gusta es corregir, el tiempo que pierdo llenando formularios y planillas, pero bueno es una suerte, me gusta, me gustó siempre, es una suerte, siempre me imaginé haciendo esto...*”.

La masividad de la enseñanza

b) Finalmente, otra de las cuestiones presentes en las entrevistas es el referido a la masividad de la enseñanza universitaria en nuestro país y especialmente del campo disciplinar del Derecho que constituye la alternativa más elegida por quienes deciden continuar estudios universitarios—tanto en la UNLP como en la UBA la carrera de abogacía es la que registra históricamente mayor cantidad de estudiantes matriculados—, que pone a los docentes al frente de tareas de enseñanza y

experiencias áulicas particularmente demandantes por la gran cantidad de estudiantes a su cargo.

La tradición universitaria argentina, desde la Reforma Universitaria de 1918 con sus postulados de ingreso irrestricto, de gratuidad de la enseñanza, de democratización del acceso a la educación superior y de concepción de la educación universitaria como un derecho —reforzada en distintos momentos de nuestra historia por políticas públicas orientadas a hacerlos efectivos—, permite el acceso de grandes cantidades de jóvenes a las aulas, y obliga al desafío de pensar la educación superior conjugando los más altos estándares de cantidad y calidad.

La indefectible necesidad de asumir que el derecho universal a la educación superior implica el derecho a una educación superior de calidad para todos los interesados —pues alta calidad para unos pocos es una opción desestimada por las más actuales concepciones democráticas de acceso a la educación— conlleva la idea de que justamente, la calidad de la enseñanza encuentra en la masividad, lejos de un impedimento, una de sus medidas e índices para confirmarla. Sin embargo, tales consideraciones no parecen permear las representaciones de ciertos docentes que reiteradamente asocian masividad con obstáculo, en las que puede verse incidiendo de algún modo —más o menos determinante, en conjunto y solapadas con adscripciones ideológicas acerca de la enseñanza y del rol de la Educación Superior en la sociedad— el “sesgo de profesión docente fragmentada” al que hacíamos referencia, por el que se advierte la falta de flexibilidad y la carencia de recursos pedagógicos para abordar esas realidades, como consecuencia de la también carencia de una perspectiva asociada al ejercicio de la docencia en forma profesional, que aporte conocimientos fundados y sistematizados para la enseñanza en contextos de masividad.

Pregunta en tono retórico V: “...*técnicas pedagógicas...de qué técnicas hablamos cuando tenés doscientos tipos en el aula?...*”.

JJ por su parte, al momento de hablar de la relación entre docencia e investigación y de opinar sin dudar que todo docente debe investigar, parece reflexionar más detenidamente sobre lo afirmado y trae a colación la dificultad que implica la masividad de la enseñanza, aunque con un “*pero sí*” oportunamente expresado confirma que tal dificultad no alcanza para modificar su convicción. Expresa “...*es decir, a ver...atender decenas de alumnos, clases numerosísimas... que eso luego hay que corregir, tomar exámen, y todo eso no?...pero sí, el docente que no investiga se queda...*” (el resaltado es nuestro).

2.- II) Acerca de la INVESTIGACIÓN

De las entrevistas realizadas y las percepciones/representaciones recogidas de los docentes y responsables de gestión de las facultades estudiadas sobre el tópico “investigación”, surgen tensiones y contradicciones que expresan la diversidad de la vida académica en las facultades estudiadas y las disputas en torno a ella, así como también una configuración del campo académico del Derecho en transición hacia horizontes aún inciertos, respecto de los cuales no es posible prever trazos definitivos, y a los que la producción de conocimiento agrega sus complejidades, su multiplicidad y sus efectos performativos sobre el propio campo.

La cuestión de la investigación viene a introducir nuevas aristas que se expresan en algunos pocos consensos fuertes y en una multiplicidad de concepciones y discursos divergentes.

Qué entendemos por “investigar”?

Los mayores desacuerdos, como era de esperar, se encuentran en punto a la propia definición de la actividad, a los alcances del propio concepto “investigación” que aparece muy impreciso y oscuro, y respecto del cual los entrevistados manifiestan multiplicidades interesantes, de las que puede colegirse la gran amplitud/laxitud con que se lo concibe—desde identificarlo con las tareas propias del ejercicio profesional, pues como dice Dabove (2008) los operadores del Derecho “...siguen empeñados en llamar ciencia a sus labores, que son de técnica jurídica...” (pag. 118); hasta pensarlo como búsqueda de explicaciones para los fenómenos que asimismo se las asimila a ejercicios argumentales, también como pretensión de saldar curiosidades, como forma de capacitación y crecimiento personal, de actualización, de estudio y sistematización del mismo, de enriquecimiento de la labor docente, como búsqueda bibliográfica, entre otros—:

B —profesor Adjunto, responsable del área de Investigación de la Facultad— expresa en ejemplo de las más amplias concepciones registradas acerca de la investigación: “...nuestro objetivo, por supuesto de máxima, es mostrar que en definitiva dedicarse al Derecho, en alguna medida es investigar. Porque incluso aquel que si vos lo entrevistás te va a decir: ‘yo no investigo porque soy abogado’, en definitiva lo que hace es investigar, es decir, si tiene un caso concreto y tiene que buscar el material que sea adecuado para responder a una situación concreta, no?...”.

JJ define en consideración casi metafísica “...el saber, el poder encontrarle una respuesta a las cosas...”, y más adelante, en claro alineamiento con la idea de que investigar es actualizarse “...el docente que no investiga se queda en... repetir lo que dice el librito del titular de cátedra...”.

CM respecto de qué entendemos por investigación habla de “...un criterio amplio...como una búsqueda organizada y sistemática de determinado conocimiento científico...,” para luego asociarlo a lo que llama “...vocación personal por actualizarse, por indagar...”.

CZ deja entrever su concepción de la investigación como publicación “...la idea es siempre estar produciendo algo...”, y también la asocia a “profundización”, “actualización”, “estar al día”, y “generar conocimiento nuevo”.

D la aproxima primero a “*leer metódicamente*”, “*fichar*”, y luego habla de investigar los clásicos o archivos históricos “...eso es la investigación, o lo que llamamos investigación...”. Y sobre el final “...investigación en serio, para mí es producir conocimiento, producir, producir ideas, producir doctrina, o producir datos, lo que fuera, pero producir y publicar y exportar, que salga de la universidad...” y distingue la investigación que denomina filosófica “...otra línea de investigación, más de lectura minuciosa y profundización de textos...” en una invocación explícita a que “...hay que ser amplio con esto...”.

V lo identifica con búsqueda bibliográfica, ordenamiento del estudio, publicaciones, aunque reconoce que “...me parece que en eso a nosotros nos falta conocimiento...”.

Los paradigmas de investigación

Asimismo, y en concordancia con lo expuesto, se despliegan discrepancias en torno a la tarea de investigar y al debate entre los diversos paradigmas de investigación, fundamentalmente la discusión entre “investigación teórica” e “investigación empírica” que en el campo específico aparece solapada y coincidente en parte —aunque no exactamente, o nunca del todo— como disputa entre investigaciones “dogmático-normativas” vrs. investigaciones “socio-jurídicas”, por las que se agrupan en el primer rótulo aquellas investigaciones típicas del campo del Derecho, de hermenéutica legal o hermenéutica de fallos judiciales, denominadas tradicionalmente “doctrina”; y por otro lado las

investigaciones propias de la confluencia entre Derecho y Sociología¹⁸⁷, denominada Sociología Jurídica, o Law and Society en la tradición anglosajona, o los más recientes Estudios Socio-jurídicos, que desde principios del siglo XX y hasta nuestros días vienen desarrollándose —esencialmente en la tradición sociológica americana del Estructural Funcionalismo— y que fue logrando materializar su lugar en el campo académico del Derecho como asignatura en las currículas de las Facultades¹⁸⁸.

Ambas responden a formas distintas de producción de conocimiento, pero principalmente a formas de validación y legitimación diferenciadas de los conocimientos producidos, resultando tal distinción de la mayor relevancia, pues materializa el vínculo orgánico de esas formas de investigar con las concepciones acerca del Derecho que constituyen el eje de las contradicciones del campo y de las disputas por la hegemonía dentro del mismo.

B se refiere a dos modelos que presentan en sus extremos por un lado “...profesores que estan involucrados con la administración de justicia...con aspectos prácticos y que viene y te cuenta la teoría sobre su experiencia...” y por otro lado “...el jurista docente, que es el que consagra su vida a la docencia y a la investigación...” y expresa “...los dos modelos generan modelos de investigación distintos...”. Luego afirma que “...históricamente, quien se dedica a la i... quien se dedicó a la investigación en la Facultad de Derecho es precisamente

¹⁸⁷ Podemos citar en incompleta referencia los trabajos precursores de Ehrlich de la primera década de mil novecientos; los interaccionistas al modo de Roger Cotterrell; las teorías críticas de Bergalli, Piero Calamandrei, Nicos Poulanzas; los trabajos sobre acceso a la justicia de Mauro Capelletti, sobre la hermenéutica jurídica de Georg Gadamer, sobre el derecho en términos de teoría del discurso de Jurgen Habermas, en Europa, o De Souza Santos, en Latinoamérica; las proposiciones de Carbonier y Renato Treves; la crítica a la razón jurídica de Arnaud; entre muchos otros. Asimismo y sustancialmente como propuesta de ruptura, las Teorías Críticas del Derecho, y especialmente en Latinoamérica el movimiento de la Crítica Jurídica —Oscar Correas— que alude al derecho como práctica social y como discurso del poder que la engloba y la constituye.

¹⁸⁸ En las dos Facultades que constituyen nuestra unidad de análisis la asignatura “Sociología Jurídica” aparece desde principios del siglo pasado. En la UNLP desde el proyecto fundacional gonzaliano que le dio a la misma un lugar destacado, y en la UBA posteriormente pero con igual relevancia (Ver Capítulo V Marco Histórico, primera parte).

porque tiene una visión del Derecho que tiene más que ver con el ámbito de las Ciencias Sociales...”, y da cuenta de lo dicho cuando se refiere a las políticas de investigación de la Facultad “...hay un interés por abrir digamos el campo del estudio de lo jurídico, ¿no?... y me parece que hay...y esto es positivo...”, porque analiza “...la facultad de Derecho es una facultad que históricamente fue muy conservadora y... lo jurídico y la investigación no circulaban, digamos, por un sendero...parecido ¿no?...”, y agrega “...esta sensación de que lo jurídico, para poder ser investigado cabalmente, requiere saltar a otras disciplinas, a mi ya me parece que es un logro...”, para concluir en este punto que es necesario “...un ajuste metodológico, porque claramente uno no puede trabajar un proyecto interdisciplinario con las mismas herramientas con las que trabaja un proyecto de derecho positivo, digamos, de análisis y hermenéutica de normas, ¿no?...”.

MA por su parte enuncia como indicador de esta segunda tendencia —en la que define la “*curricularización de la investigación*” como uno de los objetivos— “...el involucramiento de estudiantes, que para nosotros es algo fundamental porque es el semillero...”.

CZ por su parte refiere un proyecto de investigación en el que está trabajando, sobre “*representaciones del derecho en los docentes*”, y dice que resulta “...más interesante ponerse a ver qué pasa en el campo, recoger datos y ver adónde va...”.

D consultado sobre aspectos metodológicos de la investigación afirma que “...a veces se importan modelos...” y se refiere a modelos “*tomados de la sociología*” en la Facultad de Derecho, para diferenciarlos de la investigación que él mismo hace “...es otra línea de investigación, más de lectura minuciosa y profundización de textos...”.

Finalmente, MA afirma que “...el perfil profesionalista no alcanza, es decir que una facultad tiene que formar, digamos, no sólo tiene que educar, sino que además tiene que generar conocimiento...” y apunta concretamente: “...tendríamos que tener más investigación empírica...”.

Las tendencias “tradicionales” y “modernas” en investigación

Prego y Pratti (ob.cit) hablan de la tensión entre tendencias “tradicionales” y “modernas”, en que las primeras se centran en las dimensiones de reproducción y transmisión o circulación de saberes, mientras que las segundas incorporan la generación de saberes, y no se limitan a la reproducción de cuadros profesionales, sino que también extienden su acción a la formación de los propios productores de conocimiento.

Tal distinción se encuentra solapada con la contienda ya apuntada entre paradigmas “dogmático-normativos” y paradigmas “socio-jurídicos” —contienda que como hemos dicho, atraviesa el campo de lado a lado y lo formatea—, que en el punto en cuestión representan los primeros a las primeras, y los paradigmas “socio-jurídicos” a las tendencias “modernas”.

Ese par “tradición-modernidad” además, presenta un atributo distintivo en el campo del Derecho, por el que puede distinguirse el carácter individual con que se producía conocimiento en aquellos, y las formas grupales o colectivas —o más colectivas— que caracteriza a estos últimos, en que la conformación de equipos de investigación constituye un supuesto excluyente.

La misma aparece presente en los discursos relevados:

D hace referencia a los primeros proyectos “...a modo de confederación...” en que había un “proyecto marco” y “...proyectos individuales que se enmarcaban en el proyecto marco pero que en realidad cada uno trabajaba básicamente en su proyecto...”, trabajando a modo de Seminario semanal “...donde cada uno cuenta además lo que está investigando...”.

YC cuenta “...a diferencia de lo que pasa actualmente los becarios no tenían inserción en los proyectos de investigación, sino que teníamos un tema... hoy mismo todavía acá en el Instituto hay investigadores que no están incorporados a un proyecto, pero quedan pocos, que

tienen investigaciones personales...” y agrega “...en un momento la investigación se entendía que era individual, lo que variaba era que los más jóvenes estábamos dirigidos y los más grandes no...” y también hace referencia a los Seminarios “...todos exponían resultados de sus proyectos de investigación, que eran personales...”. Concluye “... ha cambiado un poco la mecánica de trabajo no?, incluso ha dado lugar a la consolidación de grupos... es otra historia, creo yo...”.

Las disputas inter-institucionales

Asimismo, la cuestión referida a los modelos de investigación y las desavenencias por la hegemonía ya referidas, se hallan también expresadas entre Facultades y Universidad, en pujas siempre presentes y caracterizadoras, por los márgenes de autonomía de las primeras —borrosos y aludidos de modo más o menos velado en cada gesto institucional de ambas—, y fundamentalmente por el acceso a los recursos materiales, expresados tanto en los tradicionales forcejeos distributivos por las asignaciones presupuestarias, como en las novedosas pugnas por los programas de financiamiento especial, de los que la investigación constituye el principal, y la evaluación de los proyectos de investigación presentados en esas convocatorias —que implica reconocimiento institucional y consecuente financiación— deviene estratégica.

Así, frente a las conformaciones y requerimientos institucionalizados en las universidades por los Programas de Investigación —que se expresan en las formas que deben respetar los proyectos de investigación para ser considerados, viabilizadas en planillerío preestablecido y proverbialmente engorroso, pero que en realidad y medularmente constituyen la traducción operativa de adscripciones epistemológicas y concepciones ideológicas acerca del conocimiento y su gestión— las estrategias de los sectores “tradicionales” o “dogmático-normativos” de las Facultades de Derecho —especialmente en la UBA— frente a formatos más propios de las

Ciencias Sociales, que les son adversos o respecto de los cuales tienen dificultades para calificar, han sido, por un lado la de ampliar las categorías de los docentes categorizados en el Programa de Incentivos que pueden ser evaluadores, mediante solicitud de excepción, para que sean admitidos los docentes categorizados como 3 —los evaluadores del PI sólo pueden ser categorías 1 y 2, de las que en Derecho hay muy pocos en relación con otras disciplinas—; pero por otro lado, y con la mayor relevancia por sus efectos, creando al nivel de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad una nueva Comisión Técnica Asesora (CTA) —la ya famosa Comisión Nro. 7 de “Ciencias Jurídicas, Económicas y Administración”— específica para evaluar proyectos jurídicos que antes de su creación iban a ser evaluados a la Comisión Nro. 2 de Ciencias Sociales en donde se estima que participaban con cierta desventaja.

De este modo, más evaluadores del área jurídica y un ámbito de evaluación específica —esta última cuestión de la mayor relevancia y efectos inmediatos, como hemos dicho— constituyen las estrategias de indiscutible “sesgo profesionalista” para lograr mayor aprobación de los proyectos de investigación “dogmático-normativos” —“tradicionales”— de la Facultad.

Así, en relación a los evaluadores:

B dice “...nos han permitido extendernos a la categoría 3 porque de hecho no tenemos muchos evaluadores categorizados con las más altas categorías, entonces nos han permitido la 3...”.

MA dice “...¡no teníamos gente para evaluar!. Por ejemplo, los evaluadores tienen que ser, en principio, categorías 1 y 2. Cuando uno veía la categorización, el listado de categorizados, entre los muertos, los jubilados, los que son jueces y no pueden... nosotros tuvimos que pedir una excepción...” y concluye “...y nos vimos beneficiados porque es la gente más joven...”, a quienes califica del siguiente modo “...son los que

tienen más energía...”, “...están actualizados...”, y “...tienen bien puesta la camiseta de la facultad...”.

En relación a las Comisiones Técnicas Asesoras:

B dice “...Derecho era evaluado por una comisión que era de Ciencia Social, entonces, muy posiblemente, insisto, no tengo estadísticas ni nada, pero muy posiblemente los proyectos que eran demasiado jurídicos encontraban una barrera, a la hora de ser evaluados por un conjunto de gente en el cual había dos personas de la facultad frente a quince personas que venían de otras áreas...” y agrega “...desde que existe una CTA propia para Derecho, muy posiblemente, proyectos que ya tienen que ver exclusivamente con aspectos más concretamente jurídicos, por ahí empezaron a tener otra cabida...”.

MA afirma “...nos benefició que se creó una Comisión Técnica Asesora nueva...los proyectos de Derecho pueden entrar por dos CTAs: por la tradicional, que era la 2 que compartíamos con Ciencias Sociales...y la 7, que es la nueva que se creó con Económicas...” y explica que “...entonces se abrió como una nueva... un nuevo canal digamos...entonces la investigación más compleja, en términos metodológicos, sigue llenando a la CTA 2, y la que es más estrictamente jurídica a la 7, y tenemos más proyectos...”.

2.- III) Acerca de la ARTICULACIÓN docencia-investigación

De una manera muy presente aunque también con alcances de sentido múltiple, podemos mencionar en relación a la *articulación* docencia-investigación, el binomio contradictorio: por un lado la idea de que todo docente debe investigar, de que la docencia es algo más que dar clases —el mito de la integración de docencia e investigación para los agentes académicos del que hablan Hattie y Marsh (1996)¹⁸⁹ parece imponerse entre los entrevistados—; y por otro lado el reconocimiento de lo que Bourdieu (2008) denomina “brecha estructural” entre investigación

¹⁸⁹ Ver Capítulo II *Estado de la Cuestión*.

y enseñanza, en tanto formas de organización diferenciada de ambas de actividades del conocimiento, sea en términos de reconocimiento y asignación de prestigio dentro del campo, de financiamiento y recursos institucionales, o en términos de distribución personal de tiempo y esfuerzo.

Es decir, en las percepciones/representaciones de los docentes entrevistados se impone la idea de que docencia e investigación son tareas que deben ser asumidas por todos los agentes académicos —mayoritariamente se inclinan por una *articulación* “de integración”—, aunque del relato de las experiencias cotidianas y de los propios descontentos y reclamos manifestados surge claramente la dificultad para ello, lo que aparece palpable en algunos discursos que reflejan —aunque nunca del todo— representaciones próximas al modelo de articulación “de distinción”.

En relación a la primera:

D afirma refiriéndose a docencia e investigación “...yo creo que a nivel de la Universidad son inseparables...”.

JJ dice “...el docente que no investiga se queda...”, y “...yo creo que todos los docentes tendrían que tener la posibilidad de investigar...”, luego de calificar a la investigación como tarea “totalmente compatible” e “imprescindible” para los docentes.

Por otra parte MM “...sabemos que las tres patas serían docencia, extensión e investigación, de un buen docente...”, y realiza una crítica al Programa de Incentivos porque no es obligatorio para todos los docentes: “...cae en un absurdo, y el absurdo es éste: está concibiendo la posibilidad de que exista docencia sin investigaciones...” y refuerza “...esa subyacencia de admitir un docente no investigador a mi me irrita...”.

MG expresa “...la universidad, como yo la vi hace años, que ya lo pensaba en ese momento, son las patas de investigación, enseñanza... enseñanza, investigación y extensión... y ahora le

uniría una pata más... que es la gestión...”, todas esas tareas para ser llevadas adelante por los docentes.

CZ dice que “...la investigación es parte de la docencia...”, y la califica de “inescindible” luego de haber explicado que “...hay una sinergia...estas convocado para la tarea docente, ya que estás trabajás también en la investigación... el punto de contacto es la tarea docente, o sea... acá ya la estamos pensando como parte de la tarea docente...”.

En relación a la segunda:

YC afirma “...me parece que estan bien separadas las cosas no?... es decir lo que se hace en investigación, lo que se hace en docencia...” y agrega más adelante “...de hecho, uno puede ser un excelente docente sin ser investigador...” y respecto de la formación “...la formación docente y la formación en investigación, yo no le veo gran...gran relación de una cosa con la otra...”.

CM dice sencillamente que “...son cosas distintas...” pues la experiencia indica que hay buenos docentes que no saben investigar y asimismo, que hay excelentes investigadores que “...cuando uno los pone frente a un aula los estudiantes dicen: este tipo sabe mucho pero no le entiendo nada...” y brega salomónicamente por “...un sistema lo suficientemente flexible para que haya gente que pueda desarrollar docencia e investigación simultáneamente, que no haya una frontera; para que haya personas que se dediquen solamente a la docencia y eso sea valorado; y también para que haya personas que se dediquen nada más que a la investigación que nos interese, sin que esten obligados a dar una clase que no tienen ganas de dar o que no saben bien cómo darla...”

CZ dice “...cuántos investigadores hay?, cuántos profesores investigadores hay?, cuántos ayudantes que investigan?, cuántas líneas de investigación hay?, cuánto presupuesto se pone?... vamos al dato concreto, cuánta guita se pone para eso?... a ver, dónde está el departamento de investigación?, es un lugar con veinticinco despachos, cincuenta computadoras, todos laburando todo el día?, o es una oficina sombría y oscura en un pasillo con cuatro administrativos?...”.

JJ, codirige un proyecto de investigación y afirma que “...*el tema económico es un obstáculo...*” y agrega respecto del trabajo, luego de explicar las insuficiencias del presupuesto asignado a su proyecto, que “...*es todo a pulmón...*” y concluye “...*yo creo que el problema principal que hay acá es que no hay incentivo para investigar...*”.

Como respondiendo al planteo MA —profesor Adjunto, Secretario de Investigación— expresa en relación al financiamiento para investigación “...*no es gran cosa, pero es un esfuerzo...*”, y con relación a los incentivos del PI bromea “...*los investigadores a veces dicen: demasiada plata, no sé en qué la voy a gastar...*”, ríe y aclara “...*es broma, por supuesto...*”.

CZ, que enuncia su percepción respecto de esa brecha: “...*no puede ser un tipo que esté llevando un estudio adelante, no puede ser porque no le da el cuero, no puede llevar un estudio adelante o desempeñando la magistratura, venís enseñás y después investigás... no te da el tiempo para eso...*”.

MM para explicar que compatibiliza las tareas de docencia e investigación a partir de que la primera de esas tareas le insume muy poco tiempo, comenta: “...*yo tengo una dedicación simple en la docencia y como soy titular, estamos hablando de dos horas semanales... no es una carga horaria asfixiante ni mucho menos...*”.

D por su parte reconoce que la tarea docente “...*te quita mucho tiempo para la investigación...*”; JJ cuenta que le dedica a la investigación unas “...*doce horas semanales... a veces más...*”; y C dice que en los últimos años no ha participado de proyectos de investigación “...*medio como que me corrí un poco de la investigación...*” explica, y más adelante agrega “...*no tengo tiempo...*”.

Articulación “de integración”

De acuerdo con lo dicho, en términos de las categorías construidas en el presente trabajo, el modelo “de integración” de la *articulación* docencia-investigación en las facultades de Derecho es el que se impone en las percepciones/representaciones de los entrevistados —que si bien tienen muy presentes los obstáculos y dificultades para ello, nunca llegan a ser

representados con consecuencias impugnatorias de ese tipo de articulación— quienes además, generalizadamente la entienden con sentido unilateral desde la investigación hacia la docencia, si bien existe algún discurso que relativiza esa idea:

D: *“...el investigador de algún modo proyecta en los cursos que da lo que está investigando... de ir incorporando a los cursos lo que va investigando y aprendiendo...”*.

CZ: complementa refiriéndose a esa incorporación *“...si no lo haces sería un desperdicio, entendés?...”*.

C: preguntada si desde la investigación hubo algo que pudo trasladar a la docencia responde *“...sí, claro...”* y ejemplifica con distintos ejes temáticos que investigó y que *“...me sirvió para dar clases...”*, porque *“...si vos decís, investigo, hay temas que profundizo, profundizo, profundizo, la bibliografía siempre es más amplia...”*.

MM: *“...a veces con una pregunta mínima que te haga un alumno vos ya le planteas cosas de investigación...”*.

YC: esgrimiendo su discordancia relativiza que ese traslado desde la investigación a la enseñanza efectivamente ocurra *“...no enseñamos lo que investigamos, eso también es un dato... me parece que en todo caso lo que investigamos puede ejemplificar lo que enseñamos pero no mucho más...”*.

El Programa de Incentivos

En relación al Programa de Incentivos, las percepciones de los entrevistados son marcadamente negativas, y en ningún caso se lo reconoce como programa de promoción de la *articulación* de la docencia con la investigación en las universidades.

Desde objeciones de principio en consideraciones relativas al carácter de política educativa del proyecto neoliberal de la década del noventa y críticas a sus ejes caracterizadores, a cuestionamientos al sistema de categorizaciones, críticas en sus aspectos operativos y requisitos, impugnaciones generalizadas a su financiación —montos, cumplimiento y

forma de cálculo— y al carácter “no remunerativo” del mismo, e incluso cierto desconocimiento o percepción de burocracia a cumplir sin mayor sentido, o simplemente para no quedar excluido aunque no se sabe bien de qué, permiten calificar el Programa de Incentivos como verdadero “acuerdo forzado” en términos de Bourdieu (ob.cit.).

C expresa en tono de desaprobación “...*el Programa de Incentivos es de la década del noventa, se supone que tiene que ir modificándose para otros lados...te quiero decir que remite a una lógica como de competencia entre investigadores... y en realidad al principio era un poco más alto el subsidio que pagaban... y ahora quedó como algo simbólico...*”.

MM “...*a mi el Programa de Incentivos no me parece bueno...*” y explica “...*existe claramente la posibilidad de que vos digas ‘no me interesa’, por lo tanto sigo cobrando el sueldito docente y listo... o sea que esa, esa subyacencia de admitir un docente no investigador, a mi me irrita...*”.

B afirma “...*es un incentivo que incentiva poco...*” y “...*es una partida que corresponde, o que está evaluada esencialmente en función de un número de docentes incentivados que se tiene ese año, pero que no necesariamente coincide con los que van...que van a estar incentivados al año siguiente...*” y evalúa “...*es una ventaja porque es flexible... está bueno que sea una convocatoria anual, pero por otro lado es imprevisible...*”. Finalmente considera en relación a la burocracia que implica “...*es uno de los obstáculos que tiene la investigación, no en la UBA, no en el país, en el mundo...*”.

D dice que “...*me viene bien el incentivo, me lo pagan viste, pero es muy azaroso, tres cuotas anuales pero no sabés cuándo llega...*” y luego agrega “...*es bastante desmoralizador llenar los papeles, luego los informes...*”, finalmente “...*toda esa parte burocrática, sobre todo, cómo se llama, tecnoburocracia, este... es un fastidio...*”, pero reconoce que si no lo hace “...*te quedas afuera de todo...*”.

JJ se queja de los formularios que hay que completar y confiesa que “...*me dieron una mano...me hicieron llenar un montón de papeles,*

categorizar...” y cuenta “...puse tres millones de papелitos, comprobante, comprobantito, comprobantote...”.

MA habla de que “...la investigación está pensada para las ciencias duras, por eso pasa que muchas veces hay partes de formularios que los profesores de derecho no podemos llenar...nos piden patentes por ejemplo...”

YC está conforme con su categoría en el PI, pero dice “...me parece que es... es una... deben tener un gran bolillero me da la sensación...” y agrega “...cuando sabemos los resultados de las categorizaciones... no nos explicamos cómo determinadas categorías altas y determinadas bajas... nos sorprendemos por los dos lados...”, también critica que “...los docentes que trabajan ad honorem no se puedan categorizar. Eso es molesto, quizás la injusticia de base más grande porque nosotros tenemos mucha gente trabajando ad honorem...”.

MG es concluyente “...el Programa de Incentivos al investigador es un fracaso, está lleno de fraudes, de libros producidos de muy baja calidad...” y agrega “...ese incentivo docente es posmoderno viste!!, hay años que nos dan cinco cuotas, no van... van en negro, no integran el salario...”.

Las Mayores Dedicaciones

El punto en cuestión aparece atravesado por una querrela antigua y fundacional en todas las Facultades de Derecho de nuestro país, y muy especialmente en las de la UNLP y la UBA¹⁹⁰, en las que el “sesgo profesionalista” opera —de acuerdo a lo antes expuesto en este mismo capítulo— relativizando el valor de un docente full time, a partir de entender que el ejercicio de la profesión fuera de la Facultad, esencialmente en forma libre como abogado litigante o en el Poder Judicial, es lo deseable.

Sin embargo, las percepciones/representaciones de los entrevistados con relación a las Mayores Dedicaciones parecen apartarse de aquel imaginario, siendo muy positivas y expresando la necesidad de las mismas

¹⁹⁰ Ver Capítulos V y VI *Contexto Histórico*, primera y segunda parte.

y del prototipo académico que promueven, e incluso denunciando la dificultad que significa el desinterés por las mismas por parte de la cultura académica del campo.

MA entiende que “...el principal obstáculo es cultural...” pues “...creo que lo ideal sería que en toda la comunidad de la facultad se entendiera, primero que aún dentro del modelo profesionalista es necesario Mayores Dedicaciones, aún dentro del modelo profesionalista... segundo que el perfil profesionalista no alcanza...”, y reitera “...es cultural, tiene que nacer de la propia facultad la necesidad de las dedicaciones...”.

Sin mayores oposiciones, la posibilidad de desarrollar una producción de conocimiento sólida y sostenida en la Facultad se la asocia a la ampliación de las Mayores Dedicaciones y al aumento de la cantidad de docentes que las tengan asignadas.

B dice “...lo cierto es que los profesores en definitiva tampoco tienen muchos... alicientes para dedicarse plenamente a la investigación, entonces con una Dedicación Simple, trabajan de otra cosa...”.

MG dice “...el que no tiene una Dedicación Exclusiva, el que tiene una Semidedicación, no le alcanza para vivir...”.

JJ “...yo no sé qué cantidad de Dedicaciones Exclusivas puede haber en esta Facultad... pero creo que con los dedos de las manos las contás...” y explica que “...conseguir una Exclusiva...Exclusiva que a uno le permita desarrollarse digamos, en lo que es investigación, enseñanza, dictar conferencias, etc., es... muy difícil...”

D afirma que las Dedicaciones Exclusivas son “...la única forma de tener investigación y docencia seria e interrelacionada...” y es contundente ante la pregunta ¿Cómo sería el modelo de profesor-investigador para Usted?: “...de Dedicación Exclusiva. No quiero ser peyorativo pero... **si no hay Dedicación Exclusiva, lo otro puede ser un buen trabajo, vocacional o un esfuerzo meritorio de un individuo, pero institucionalmente no sirve...**” y agrega más adelante “...es más, la Semiexclusiva habría que sacarla porque es una mentira. O sea, un tipo con Semiexclusiva es un gasto para

la Universidad, no sirve, porque el tipo sigue laburando para su profesión... Yo creo que requiere full time la investigación en serio...".

En concordancia con ello se advierte una preocupación por el cumplimiento, control y evaluación de las Mayores Dedicaciones existentes:

C dice "...yo toda la gente que conozco que tiene (Mayor Dedicación) no las cumple...esa es mi percepción, que no las cumplen...", asimismo "...sabemos que hay gente que tiene Exclusiva y no va a laburar...", por otro lado reclama que las Mayores Dedicaciones deben ser orientadas en relación a los temas a investigar porque "...la verdad que los docentes creen que las Dedicaciones son propias..." cree importante "...que haya un lineamiento...porque también hay una cuestión ética, vos no podes investigar cualquier pelotudez... esto es Sudamérica, vos tenés que investigar esta línea, estamos trabajando esta línea..."

MM pone en cuestión que los informes de Mayores Dedicaciones los evalúe el Consejo Directivo, porque dice *"...pongamos, yo estoy en el Consejo y a mi me llega una cosa de Derecho Financiero...yo no tengo idea..."*, por ello opina *"...a mi me parece que habría que buscar evaluadores externos de las Mayores Dedicaciones..."*.

2.- IV) Consideraciones en torno a las percepciones/representaciones recogidas

De acuerdo con las categorías y ejes teóricos puestos en juego en el marco interpretativo del presente capítulo, debemos consignar en primer lugar una percepción/representación evidenciada en los discursos de los entrevistados, que toma presencia entre los denominados consensos fuertes del campo disciplinar, cual es el de la necesidad de que en las Facultades de Derecho se investigue.

Tal concepción, presente en los discursos sin excepciones —la formulan aún los docentes que no investigan y los que se dedican al ejercicio profesional fuera de la facultad, que sostienen la principalidad de la formación para el ejercicio profesional—, sin embargo aparece antes como una aseveración “de corrección” y de sentido común, que producto del análisis reflexivo y de la ponderación de todas sus dimensiones e implicancias.

Es de algún modo lo que Kunz y Cardinaux (2006) advertían en torno a ciertos debates sobre metodología de la investigación que la Sociología, la Antropología, y otros campos disciplinares llevan adelante al interior de esas comunidades científicas, y sin embargo permanecen “...*prácticamente inadvertidas para los juristas y operadores jurídicos...*” (pag. 4), aún cuando se trata de análisis como el presente, que involucra niveles más macro o menos específicos de las problemáticas de producción de conocimiento.

La aparente multiplicidad relevada en los discursos relativos a la definición de “investigación”, en verdad es uniformidad epistemológica y coincidente distancia de los debates más actuales de la ciencia, y resulta expresión de los sesgos “profesionalista” y “profesión docente fragmentada”, que como dijimos, atraviesan la cultura académica del campo y conforman sus tradiciones más significativas y cristalizadas, constituidos en ejes medulares del hegemónico paradigma “dogmático-normativo” que se impone como forma de control sobre los mismos, triunfador en la contienda histórica hacia adentro del campo disciplinar del Derecho entre saberes incorporados y a incorporar (Foucault, 1976 b), entre diferentes saberes, su gestión, su morfología y sus detentadores.

De este modo, las representaciones relativas a la cuestión de la *articulación* de las funciones de reproducción y producción de conocimiento que, como hemos dicho en capítulos anteriores, la

universidad debe resolver, se manifiestan desdibujadas y transitando por las lógicas de lo deseable. El tipo de *articulación* “de integración” —en el que el docente aparece como el más adecuado investigador, asumiendo las tareas de enseñanza e investigación— cala hondo en los entrevistados, que aún cuando no dejan de advertir los obstáculos de esa conjunción, sin embargo no alcanzan a configurar representaciones próximas al modelo de *articulación* “de distinción”. Cierta discurso de modo excepcional relativiza esa idea afirmando que “*hay mucho macaneo*” en la conjunción docente guión investigador; como asimismo la existencia de un “docente puro” y un “investigador puro” conviviendo es sostenida de modo marginal, más como anhelo de amplitud y de idea inclusiva que como defensa de un modelo —el docente que sostiene esa solución en realidad propone que ambos tipos “de integración” y “de distinción” puedan desarrollarse simultáneamente, lo que equivale a la inconsistencia de pensar el desarrollo de un modelo que incluya todos los modelos—.

En relación a las políticas institucionales que promueven —o eso pretenden— la *articulación* docencia-investigación, se advierte una percepción superlativa de las Mayores Dedicaciones que emergen como ese objeto tan deseado y difícil de alcanzar, herramienta excluyente de posibilidad de una ciencia académica, aún para quienes de tenerlas disponibles no podrían asumirlas —porque toman el ejercicio profesional fuera de la academia como una alternativa irrenunciable—, pero fundamentalmente para quienes las poseen. Es decir, en el marco de una distribución diferencial de posiciones materiales y simbólicas dentro del campo disciplinar, la valía de la Dedicación Exclusiva como capital adquirido se observa en toda su dimensión en quienes las poseen y hacen de ella puntal de su trayectoria académica, excediendo en mucho la

consideración —también presente— de sus efectos sobre las dinámicas académicas y su vínculo orgánico con la producción de conocimiento.

Distinto ocurre con el Programa de Incentivos, respecto del cual las representaciones de los entrevistados —categorizados o no en el mismo— confluyen en un sentido impugnatorio, que halla su punto de partida y mínimo común denominador en la extrañeza de su confección y la percepción de su característica de configuración institucional externa, que pasa por su carácter de burocracia experimentada al menos como fatigosa e inútil, y encuentra su pico máximo en el desconocimiento de sus reglas y mecanismos de asignación que trastoca en duda legítima y en el sinsentido que le es asignado. Tan sólo en los entrevistados que tienen funciones de gestión se insinúan representaciones no tan negativas, aunque tampoco con demasiado énfasis. Síntesis ajustada es la que ensaya al respecto D: “...suenan a jugador de fútbol, ¿Qué me están incentivando?, ¿para qué?, ¿para que gane o para que no me deje ganar?...”.

Finalmente, los discursos analizados dejan traslucir polaridades latentes, no completamente institucionalizadas, que encajan en la compleja trama del campo con diferente y relativa capacidad de incidencia y fecundidad, sumadas y superpuestas con las centrales contradicciones ya expuestas.

Por un lado, la ya mencionada antítesis entre rasgos “tradicionales” y “modernos” (Prego y Pratti, ob.cit.), en que los primeros se manifiestan en representaciones de la producción científica de tipo individual, teórica, enriquecida en el ejercicio profesional fuera de la academia, acorde con el objetivo atribuido a la universidad de formar profesionales de excelencia y por tanto opuestos al prototipo docente full time; y los segundos irrumpen con formatos de trabajo en equipo, de investigación empírica, más próximos a concebir un agente académico profesionalizado y con

Dedicación Exclusiva, y con pretensiones de que la institución produzca conocimiento como uno de sus objetivos centrales.

Pero que además y sustancialmente en el presente análisis discursivo, tales polaridades se evidencian fundamentalmente en los diferentes niveles de reflexión sobre la novedad que constituye la propia producción de conocimiento en las Facultades de Derecho.

Por otro lado, la distinción entre perspectivas “locales” y perspectivas “cosmopolitas” (Gouldner, 1957) que definen hábitos y capacidad de las distintas comunidades académicas de mezclarse y/o de asimilar sentidos y formas que le llegan desde “afuera” —institucional y disciplinarmente—, respecto de la cual, las percepciones de los docentes entrevistados parecen fluctuar entre un cosmopolitismo evidente que les permite considerar imprescindible y asumir compromisos disciplinares en relación a la posibilidad de una ciencia académica en la Facultad de Derecho; y un localismo arraigado que les hace permanentemente resignificar tal producción científica en los acotados marcos y formatos particulares de ese campo disciplinar que es su modo específico de existencia académica.-

Capítulo VIII

CONCLUSIONES

Las presentes conclusiones recuperan los disparadores del proyecto de investigación inicial, que ahora recogemos —luego de que atravesaran las densidades y vicisitudes de un itinerario de indagación y reflexión de varios años, que fue asumido por quien suscribe como diálogo crítico con los actores y pensadores del campo de la Educación Superior, especialmente focalizado en las particularidades disciplinares del Derecho— en forma de contribuciones que sólo pueden adjudicarse su cabal sentido en tanto sean capaces de estimular nuevos comienzos y generar nuevas problematizaciones, como confirmación del carácter indefectiblemente social del conocimiento, y quizás algo dejen en el camino. Veamos.

Nuestro objeto de estudio estuvo centrado en la *articulación* entre docencia e investigación que las Facultades del campo disciplinar del Derecho intentan —tomando como unidades de análisis la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y la Facultad de Derecho de la UBA—, a partir de entender la necesidad de producción científica en su seno, poniendo el énfasis tanto en las grandes estrategias institucionales desplegadas —Mayores Dedicaciones y Programa de Incentivos— cuanto en la resignificación de las mismas por parte de los propios agentes académicos del campo —diversidad de docentes y responsables de gestión de áreas de investigación de esas unidades académicas—.

Para un adecuado abordaje, las instituciones que configuraron nuestras unidades de análisis fueron especialmente caracterizadas y contextualizadas históricamente —con énfasis en precisas experiencias

concretas, de carácter fundacional ambas, en que para poner en marcha proyectos de ciencia académica debieron resolver de algún modo la *articulación* que estudiamos, y que por ello devienen ensayos históricos de relevancia superlativa para la presente Tesis—, acudiendo a herramientas de investigación Documental.

Asimismo, sus agentes académicos fueron caracterizados y analizadas sus percepciones/representaciones, a partir de información obtenida mediante la técnica de Entrevista en Profundidad.

Todo ello, a partir de un presupuesto que resulta central y que aporta sustento a nuestro objeto de estudio: la idea de que la producción de conocimiento es uno de los fines constitutivos de la universidad, y de que la pregunta por sus fines y misiones excede en mucho la respuesta que desde el siglo XIX se agota en la formación de egresados, en la expedición de títulos y en la habilitación para el ejercicio profesional.

Dicho de otro modo, concebir la posibilidad de una universidad en términos de agencia de investigación, requiere necesariamente pensar la cuestión relativa a las tradicionales funciones de enseñanza, complementadas con las más recientes tareas de producción de conocimiento —novedosas particularmente en las universidades latinoamericanas de tradición profesionalista— y la necesaria *articulación* de ambas.

En dos grandes grupos de desenlaces sistematizaremos el presente acápite: en primer lugar, los derivados directamente de la problematización efectuada y de los interrogantes que le dieron soporte, que sintetizaremos a modo de correspondencias y respuestas razonadas que constituyen colofón de buenas y rigurosas prácticas metodológicas en la construcción del conocimiento científico; en segundo lugar, los producidos como lineamientos, quizás más generales y conceptuales, que se retoman

ampliando y completando los primeros, y con el fin de responder de modo más acabado a los objetivos planteados en el proyecto de Tesis inicial.

1.- Los interrogantes de partida y sus respuestas

¿Cómo se articula el binomio docencia-investigación en las Facultades de Derecho?, ¿qué moderadores o elementos contextuales y características propias del campo específico podemos distinguir incidiendo en dicha articulación?, ¿cuáles son sus características, alcances, debilidades y fortalezas?

Un aspecto que emerge con la mayor relevancia como parte de las presentes conclusiones, está dado por el carácter novedosamente conflictivo y de interferencia que asume la *articulación* docencia-investigación en las Facultades Derecho, al constituirse en portadora de tensiones y expresión de intereses divergentes, que vienen a su vez a superponerse y antagonizar con contradicciones precedentes, propias de tradiciones largamente arraigadas en el campo disciplinar, aportando complejidad e ininteligibilidad al mismo. Dos consideraciones principales podemos apuntar relacionado con ello:

En primer lugar, la tensión entre las tareas de producción y reproducción de conocimiento —con sus disimilitudes e incumbencias divergentes, sus especificidades institucionales y sus diferenciados agentes académicos— que las nuevas configuraciones del campo de la Educación Superior van develando, irrumpe en la escena del Derecho solapándose con la que constituye tensión fundante y propia del campo, también expresada en forma de articulación históricamente administrada: “ejercicio profesional-desempeño académico” —o más propiamente: ejercicio profesional fuera de la academia, en cualquiera de sus variantes-desempeño en la docencia universitaria—.

Este binomio, nativo del campo, tan antiguo como su propia conformación —sus orígenes datan de tiempos de la Escuela de Jurisprudencia y aún antes¹⁹¹— debe entenderse como síntesis no sin dificultades emergente de contradicciones que le precedieron, expresadas en intereses representados por aquellas “Academias” que gobernaron la universidad hasta entrado el siglo XX, y que supieron constituir eficientes órganos de control profesional con sustento en formas de autoridad externa y asignaciones de prestigio extra académicas.

Posteriormente, la emergencia de “lo académico” —en tanto término antes relegado en la dinámica de la contradicción que referimos— y su valorización, de la mano de una pertinente diferenciación institucional de las universidades a la que los reclamos de autonomía y autogobierno de principios de siglo XX aportaron un carácter definitorio, fue determinando una nueva configuración de la tensión “ejercicio profesional-desempeño académico”, que sin embargo nunca dejó de mantener las lógicas de atribución de prestigio y de poder que operan desde afuera hacia adentro del campo, a partir del “éxito” obtenido en el ejercicio profesional, especialmente en la magistratura, pero también como funcionario de gobierno o abogado litigante.

El actual “sesgo profesionalista” —en su sentido material, de conformación de los cuadros académicos de las Facultades de Derecho; y en su sentido simbólico, como conformación de las subjetividades de esos académicos en relación a cómo conciben su tarea y los valores y motivaciones que las sostienen— aparece entonces como versión actualizada y más sofisticada de aquella contradicción primitiva, que en su dinámica a lo largo de la historia hasta nuestros días parece haber ido cediendo el paso —de modo muy laxo y a cuentagotas— a formas de

¹⁹¹ Ver Capítulo V, *Contexto Histórico*, primera parte.

legitimidad y atribuciones de prestigio más académicas, más propias de las lógicas universitarias y de sus requerimientos, poniendo énfasis en los procesos que van constituyendo el sistema de posiciones jerárquicamente ordenadas de las instituciones, como también de los campos disciplinares en tanto estructuras socio-cognitivas con cierto grado de autonomía relativa y desarrollo de nociones de mérito que se consolidan más allá —o más acá— del éxito en el mercado profesional y de las limitadas concepciones de competencia técnica y especialidad funcional características del profesionalismo.

Y quizás allí, en el devenir de la contradicción descrita constituyendo al campo y determinándolo, en su dinámica histórica y en su conformación actual, la *articulación* que constituye nuestro objeto de estudio encuentra tanto su debilidad como su fortaleza.

Efectivamente, en la primera de las consideraciones el “sesgo profesionalista” aparece como obstáculo y limitante para el desarrollo de un modelo de ciencia académica y de la articulación docencia-investigación que es su consecuencia; en la segunda de ellas, la versión actualizada de la contradicción principal encuentra su término más duro, el sesgo mencionado, morigerado y con menor peso relativo que en épocas anteriores.

Por ello, sumando elementos al análisis y mirado el problema con la lente teórica de la tensión “tradición-modernidad”, que como hemos dicho también aporta particularidades al desarrollo de la Educación Superior atravesando y solapándose con las propias de cada campo disciplinar —hemos apuntado las que centralmente pueden advertirse en el Derecho— quizás pueda concluirse que un modelo de ciencia académica tal vez pueda consolidarse y algún formato de *articulación* docencia-investigación decantar, como producto de las pujas entre lo viejo y lo nuevo, entre

tradiciones largamente acunadas y las más actuales concepciones en torno al conocimiento y su gestión, en las Facultades de Derecho.

En segundo lugar, converge la *articulación* docencia-investigación y sus propios presupuestos y tensiones mencionadas, con las expresiones ideológicas de mayor relevancia en el campo del Derecho, configuradas en las Facultades a lo largo del siglo pasado, en torno la oposición entre paradigmas “dogmático-normativos” y “socio-jurídicos” —en que los primeros asumen definitivamente una posición hegemónica— con implicancias y distanciamientos que van desde las propias adscripciones teóricas y ontológicas en relación al Derecho, hasta las prácticas concretas de gestión del conocimiento —producción y reproducción—, pasando por las concepciones epistemológicas y metodológicas que las sostienen.

Sin embargo, en lo referente a las concepciones teórico-políticas que los mismos ponen en juego, debe tenerse presente que la producción de conocimiento constituye imperativo de ambos paradigmas, aún cuando la brecha estructural entre investigación y enseñanza que ambos admiten es disímil y también es bien diferente el modo en que se concibe esa producción.

Por lo tanto, la diversidad que se expresa en la disputa entre los paradigmas mencionados, debe pensarse sobredeterminado los modos en que la *articulación* docencia e investigación se concibe y las diferencias de modelos de ciencia académica a los que se adscribe, pero de ningún modo impugnándolos.

Deben considerarse las diferencias entre ambos paradigmas y sus distintivos presupuestos culturales y valores cognitivos, que determinan cierto estilo intelectual también diferenciado y propio, y su posibilidad de construir burocracias científicas, como instancias que a través del relacionamiento de pares, establecimiento de la autoridad, definición de aspiraciones, y previsión de recompensas específicas, puedan acoplarse al

movimiento de la institucionalización de la investigación en la Educación Superior.

Visto ello también surcado por la contradicción “localismo” vs. “cosmopolitismo” que aporta especificidades de la mayor trascendencia, y considerando que el primero de los términos caracteriza al paradigma “dogmático-normativo”, mientras que el segundo al paradigma “socio-jurídico”, y que es el carácter “cosmopolita” el que de modo latente impulsa tal institucionalización —expresada en formatos más propios de las Ciencias Sociales que del campo del Derecho, así como también en la construcción de comunidades académicas menos endogámicas que las jurídicas, entre otras cosas—, puede colegirse que el paradigma “dogmático-normativo” por su particular característica de abrirse al diálogo con otras disciplinas tan sólo de manera excepcional cuando cuando puede imponer sus propios estándares y valores intrínsecos con pretensión de hegemonizar también las relaciones interdisciplinarias¹⁹², opera a modo de freno de la *articulación* que estudiamos y de un desarrollo de ciencia académica.

Freno que quizás deba entenderse como “timing”¹⁹³ —en el sentido de uso eficiente y especulativo del tiempo— para adecuar y resignificar mandatos y formatos institucionales externos, que opera otorgando selectividad al campo jurídico en procesos que le permiten tomar y rechazar lo que convenga, revisando y reformulando, para legitimarse de cara al sistema científico antes que para mover algo de sus conformaciones y lógicas internas.

¹⁹² Esta apertura del subcampo académico del campo del Derecho que puede detectarse tal vez en las últimas décadas —de manera muy limitada— es especular con la apertura que se da en el subcampo del ejercicio profesional, en el Poder Judicial, en que la incorporación a las burocracias judiciales de profesionales de otras disciplinas también se hace de manera subalterna y recelosa.

¹⁹³ Anglicismo que podría traducirse como “tiempística”, o uso adecuado de la aceleración y desaceleración, del freno y del arranque. Resulta fundamental en la práctica de algunos deportes tanto como en el teatro y la literatura, en la acción política, en la toma de decisiones de gestión institucional, etc.

Estos interrogantes centrales que acabamos de abordar, fueron desagregados en dos conjuntos de preguntas, uno relativo a los aspectos institucionales, y otro relativo a los actores.

En relación a las instituciones:

¿Qué estrategias se despliegan al respecto desde el ámbito institucional?, ¿cómo asumen las Facultades de Derecho y sus funcionarios la articulación y los discursos articuladores que bajan desde la Universidad y desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en forma de políticas educativas?.

- Desde las Facultades del campo disciplinar se acompañan los discursos cientificistas que bajan de la institucionalidad superior y que se van imponiendo en las universidades de nuestro país, y sus propios agentes académicos perciben ese modelo de Universidad “de investigación” como valioso y necesario.
- En igual sentido, en relación con las políticas *articuladoras* desplegadas —en que se impone el modelo “de integración”, del “docente-investigador”— y los presupuestos que las mismas conllevan.
- Sin embargo, el “sesgo profesionalista” —en su faz objetiva, como composición objetiva de sus planteles docentes que mayoritariamente encuentran su medio de vida fuera de la universidad, y asumen la actividad académica como complementaria— aparece como un claro obstáculo para ello.
- Distinto ocurre con la hegemonía del paradigma “dogmático-normativo” que se impone en las Facultades de Derecho, que no debería incidir en el avance del propio modelo de *articulación* entre docencia e investigación, sino en el modo en que ambas actividades son concebidas, y particularmente en cómo se entiende la

investigación, que en el mismo es pensada como producción teórica, a modo de ejercicio hermenéutico y de tipo esencialmente individual.

- En orden a lo dicho, pueden reconocerse experiencias antecedentes concretas al respecto en ambas Facultades estudiadas, en que por vía de fuertes decisiones institucionales de política educativa y adecuado financiamiento, el modelo cientificista pareció al menos iniciarse, y con ello los debates por políticas adecuadas de *articulación*.
- En relación a las Mayores Dedicaciones como política *articuladora*, las condiciones objetivas del campo académico en estudio —la conformación de sus planteles docentes ya mencionada, la circunstancia de estar compuestos mayoritariamente por miembros del Poder Judicial, la masividad de las Facultades que requiere de muchos más cargos docentes abocados a labores áulicas que otras unidades académicas, entre otras cosas— y ciertas tradiciones culturales del mismo, parecen desestimarlas.
- Sin embargo, al respecto aparece expuesta una tensión muy fuerte entre las políticas institucionales impulsadas por los sectores docentes que integran el Poder Judicial —que tiene incompatibilidad para acceder a Mayores Dedicaciones— y las promovidas por otros sectores docentes, para quienes las Mayores Dedicaciones siempre son deseables —aún para quienes se desempeñan en el ejercicio libre de la profesión de Abogado—.
- En cualquier caso, las Mayores Dedicaciones constituyen una política de promoción de la investigación propia del sistema universitario, y aún con las distorsiones y defectos de implementación detectados, conforman un mecanismo eficiente en el logro de los objetivos para los que fue concebido.

- La consigna del Consejo Nacional de Educación Superior sugiriendo “recuperación” y “sinceramiento” para las Mayores Dedicaciones cuadra perfectamente para las Facultades de Derecho.
- El Programa de Incentivos constituye un claro ejemplo de política educativa de los años noventa, no sólo por el momento en que fue concebido y echado a andar, sino por su contenido ideológico y sus formas de implementación, dado que se trata de un fondo fijo, por fuera del presupuesto universitario, distribuido por el Poder Ejecutivo de la Nación, y sometido a competencia entre investigadores para acceder a una porción del mismo.
- Por otra parte, los niveles de burocracia y evaluaciones exigidos, no parecen corresponderse con las limitaciones económicas y desajustes que presenta, lo que hace que muy pocos docentes de las Facultades de Derecho se hallen a categorizados en el programa.
- Las disputas por la hegemonía referidas, se hallan también expresadas entre las Facultades de Derecho y la Universidad a la que pertenecen, en pujas siempre presentes y caracterizadoras, por los márgenes de maniobra de las primeras —difusos y aludidos, de modo más o menos velado, en cada gesto institucional de ambas— y fundamentalmente por el acceso a los recursos materiales, expresados en forcejeos distributivos que se impulsan con reglas de juego más o menos acotadas, y con mayor o menor éxito, según las coyunturas.
- Del mismo modo, se hacen presentes determinando las dinámicas de la *articulación* que estudiamos, las contradicciones entre Universidad y Poder Ejecutivo —representado por la Secretaría de Políticas Universitarias—, en que las lógicas del Estado Evaluador y los avances sobre la autonomía universitaria, traccionan hacia

modelos “de integración” —aunque defectuosos, inconsistentes y desfinanciados— sin reconocer heterogeneidades de campos disciplinares ni particularidades institucionales.

- Un discurso dual parece emanar de las institucionalidades mencionadas, que por un lado refuerza la necesidad de investigación y de *articulación* con la docencia, y por otro lado asigna escasas dedicaciones e insuficiente infraestructura y recursos financieros, apelando a un voluntarismo que necesariamente deviene ineficiente.
- Finalmente, el modelo de *articulación* docencia-investigación de “diferenciación institucional” en que el campo disciplinar es compartido por instituciones estratificadas según el énfasis puesto en la investigación o en el desarrollo profesional, al modo de algunos países como EEUU, no tiene presencia en el campo del Derecho como en general no la tiene en las universidades argentinas.
- Por otra parte, las Facultades de Derecho, si bien tienen estructuras organizativas separadas para la enseñanza y la investigación —cátedras y/o departamentos, e institutos— no tienen diferenciación de agentes académicos que las desarrollen.

¿Cuál es la impronta dada por el área disciplinar?, ¿qué relación con las tradiciones cognitivas, de enseñanza e investigación de la disciplina ponen en juego?, ¿qué relación traban con el perfil profesionalista que las facultades de derecho asumen desde antaño?

- El área disciplinar del Derecho definitivamente le aporta una impronta diferenciadora a la *articulación* docencia-investigación, no sólo por efecto del ya mencionado “sesgo profesionalista” y el modo bien propio del campo en que éste se expresa, sino fundamentalmente por las contradicciones específicas que en relación a un modelo de ciencia académica configuran el mismo:

paradigma “dogmático-normativo” vrs. paradigma “socio-jurídico” e “investigación teórica” vrs. “investigación empírica”, que se superponen y solapan con la también presente contradicción “tradición” vrs. “modernidad”.

- El paradigma “dogmático-normativo” hegemónico desde tiempos fundacionales en las Facultades de Derecho impone unas tradiciones disciplinares —en que se jerarquiza la reproducción eficiente de conocimiento antes que su producción, y los nichos detectados de esta última lo hacen esencialmente en forma de producción teórica e individual— que se oponen a modelos más actuales de desarrollo de ciencia académica.
- Igualmente ocurre con los contextos histórico-sociales de conformación del campo del Derecho, en relación a los cuales pueden reconocerse las demandas efectuadas “desde fuera” del mismo, por la provisión de profesionales capaces de ocupar la administración del estado y particularmente del sistema judicial, antes que de académicos de tiempo completo e investigadores.
- En igual sentido, “desde dentro” del campo, una de las contradicciones que surge de la conformación del staff docente de las casas de estudio —que se expresa en docentes part time empleados mayoritariamente en el Poder Judicial frente a docentes de mayor dedicación a la academia— pone en discusión la capacidad académica de quienes no ejercen la profesión fuera de la facultad, legitimándose para ello particularmente a quienes ofician de jueces, fiscales y en el poder judicial en general, constituyendo este último el prototipo del docente de Derecho.
- Las propias tradiciones de enseñanza constituyen prácticas esencialmente limitadas por el “sesgo de profesión docente

fragmentada”: asumidas de modo individual, sin mayor reflexividad, y con cierto espontaneísmo y sin planificación. Asimismo, en esta cultura académica imperante no hay lugar para la denominada “investigación educativa” por la que los docentes producen conocimiento en relación a las propias prácticas y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para mejorarlos y optimizar esfuerzos y resultados.

- No obstante ello, pueden reconocerse experiencias históricas —la fundación de la UNLP en 1906 y la re-fundación de la UBA en 1958— en que los modelos de universidad productora de conocimiento que se impulsaron, traccionaron a las Facultades de Derecho también en ese sentido, dejando ver un germen de ciencia académica en el campo del Derecho, que sin embargo tuvo acotada persistencia en el tiempo interrumpida por reacciones conservadoras y sendos golpes de estado.
- Finalmente, la *articulación* que investigamos no puede definirse en el nivel individual, sino que se enmarca en los proyectos institucionales y las políticas educativas generales y del campo específico que definen su sentido y orientación, y que en todo caso los agentes resignifican en sus prácticas concretas.

En relación a los actores:

¿Cómo asumen los agentes académicos del campo del Derecho —docentes, docentes-investigadores, y responsables de gestión— esa articulación?, ¿qué percepciones/representaciones podemos distinguir?.

- Los agentes académicos del campo del Derecho asumen el problema de la *articulación* entre docencia e investigación a partir de dos presupuestos que aparecen generalizados: la concepción de que la universidad, y con ello las Facultades de Derecho, deben producir

conocimiento; y la idea de que tal producción deben llevarla adelante los docentes.

- De este modo, se inclinan por una articulación “de integración”, en que se impone la figura del “docente-investigador”.
- Esa articulación “de integración” que parece imponerse en las representaciones de los docentes y responsables de gestión de las Facultades de Derecho, es percibida en forma unilateral desde la investigación enriqueciendo la docencia y las labores de enseñanza, aunque alguno de los entrevistados hizo referencia a un aporte en sentido inverso, desde la docencia fortaleciendo la investigación.
- Sin embargo, tales representaciones resultan contradictorias con las dificultades y obstáculos reconocidos en torno a la tarea de investigar, y las limitaciones económicas y de recursos en general que se enumeran recurrentemente.
- También resultan filtradas por los que denominamos “sesgos” —”profesionalista” y “formación docente fragmentada”— que, como dijimos, aparecen determinando tanto las condiciones objetivas de conformación y formación de los cuadros académicos de las Facultades, cuanto incidiendo subjetivamente en sus representaciones.
- Asimismo, la posibilidad de que en las facultades existan “docentes puros” e “investigadores puros”, en un modelo de *articulación* “de distinción”, salvo alguna excepción muy puntual, no constituye parte de las representaciones recogidas, quizás más por irreflexión que por toma de posición decidida.
- Las percepciones/representaciones de los docentes que investigan y las de los que sólo dan clases, confirman la idea de que son dos universos bien disímiles, aunque los entrevistados no asuman que tal

disimilitud quizás sea impugnatoria de la articulación “de integración” que generalizadamente pregonan.

¿Cuáles son sus prácticas al respecto?, ¿cómo acuñan sus carreras académicas integrando ambas actividades?, ¿cómo distribuyen tiempos y esfuerzos entre ambas tareas?, ¿qué estrategias despliegan?

- Las prácticas de investigación se desarrollan en contextos desfavorables —aunque los responsables de gestión de áreas de investigación en las Facultades que constituyen nuestra unidad de análisis destaquen los avances obtenidos y la mejora de esas condiciones— con mayor o menor eficacia dependiendo más de las voluntades y esfuerzos personales que de la disposición de recursos adecuados.
- Tales prácticas son muy heterogéneas, sustentadas en concepciones de la investigación bien diversas, atravesadas por el “sesgo profesionalista” ya mencionado y los reduccionismos que conlleva, y por el “sesgo de profesión docente fragmentada” y sus limitaciones formativas.
- Los tiempos y esfuerzos destinados a ambas tareas por parte de quienes hacen docencia e investigación, parecen inclinarse hacia el lado de las segundas en desmedro de las prácticas de enseñanza, que son percibidas como de menor valor relativo o ponderadas “a menos” en los circuitos institucionales.
- Los tiempos y esfuerzos destinados a ambas tareas por parte de quienes ejercen la profesión fuera de la academia en cualquiera de sus variantes, se inclinan casi exclusivamente hacia la docencia, aunque percibiéndose tal carencia de tareas de investigación como una deuda a saldar.

- Las carreras académicas se construyen con esfuerzos oscilantes entre tradicionales tareas de enseñanza que se asumen con recetas ya probadas, y novedosas labores de investigación que se presentan confusas e incómodas y sin suficiente apoyo institucional, pero que no pueden obviarse. Estas se combinan además, con tareas profesionales extra académicas de las que se pretende —y en muchos casos se logra, como ha sido tradicionalmente en las Facultades de Derecho— que aporten créditos a la carrera académica, aunque a la inversa, también existe un aporte, quizás más intangible pero incuestionable desde la academia hacia el ejercicio profesional.
- La relación bidireccional entre carrera académica y carrera profesional se retroalimenta aún hoy, en mutuo aporte de prestigios.
- Existe la percepción de que para hacer “bien” ambas tareas —docencia e investigación— se requiere de Dedicación Exclusiva a la Facultad. Cuando se trata de terceros, se impugna la posibilidad de que quienes ejercen la profesión fuera de la academia puedan investigar, aunque cuando se trata de experiencias personales el esfuerzo es reivindicado y se valora un “hacer lo que se puede”.
- La categorización en el Programa de Incentivos se percibe como un engorroso e inútil esfuerzo por satisfacer la burocracia, y el propio programa se halla totalmente devaluado en las representaciones de los actores académicos. Existe una clara división entre las representaciones al respecto de los docentes y docentes-investigadores, y las de los responsables de gestión que no dejan de ponderar ciertos aspectos del mismo. No obstante ello, nadie reconoce en dicho programa la herramienta de promoción de la investigación y de la figura del docente-investigador que constituye uno de sus objetivos declarados.

¿Qué modelos de enseñanza y aprendizaje ponen en juego?, ¿de qué modo se introducen procesos y resultados de investigación en la práctica áulica y en la currícula, y de qué modo el aula y/o la currícula son generadores de nuevos problemas de investigación?; ¿qué modos de competencia y disputas hacia dentro del campo supone/produce la forma en que ambas tareas se relacionan?

- Los modelos de enseñanza y aprendizaje puestos en juego responden a las contradicciones que impregnan el debate por el modelo de universidad: un modelo profesionalista que tiene por objetivo formar abogados, eficientes en la reproducción de conocimiento jurídico; y un modelo científicista, que pone el énfasis en la producción de conocimiento, pero más como forma de perfeccionamiento profesional, para la provisión de capacidades técnicas de excelencia, que como formación de “juristas” o hombres de ciencia del Derecho.
- De igual modo, tal diferencia de modelos de enseñanza y aprendizaje resulta expresión de la contradicción entre docentes que ejercen la profesión fuera de la Facultad y docentes con mayor dedicación a la academia, en que los primeros constituyen prototipo del modelo profesionalista y los segundos del científicista.
- La *articulación* “de integración” no parece muy plausible de lograr en el campo del Derecho, aunque la percepción general de los agentes académicos es que de eso se trata. Las percepciones acerca del empleo de la investigación como estrategia de enseñanza parecen imponerse, aunque de modo confuso en sus formas y límites concretos, como representaciones aplicacionistas nunca del todo experimentadas de conocimientos producidos y transferidos a las currículas.
- La valoración de la incidencia indirecta, no explícita, de la investigación sobre la docencia —referida a actitudes frente al

conocimiento, a aspectos de su reflexión crítica y comprensión, etc. antes que a aplicaciones concretas— aparece considerada de modo excepcional y no parece ser suficiente para llenar las expectativas articuladoras “de integración”.

- Las dificultades para la articulación de docencia e investigación se hallan condicionadas entre otras cosas por los modos tan particulares de cumplirse la producción de conocimiento en el campo disciplinar, en que la misma es esencialmente teórica, como ejercicio hermenéutico legal, pero además, por la idea de labor individual en que la figura del doctrinario solitario se impone como arquetipo aún hoy—incluso la propia labor docente no es concebida como tarea de equipo y las cátedras antes que articulación colectiva se entienden como organización jerárquica sometida al principio de autoridad—.
- Las disputas hacia dentro del campo que los modos de relacionarse la docencia y la investigación suponen/producen, son las propias de la disciplina y de las culturas académicas particulares ya mencionadas: paradigma “dogmático-normativo” vs. paradigma “socio-jurídico”, “investigación teórica” vs. “investigación empírica”, “docentes de mayor dedicación a la academia” vs. “docentes que ejercen la profesión fuera de la academia”, que a su vez se superponen y solapan con las también presentes contradicciones “tradición” vs. “modernidad”, “localismo” vs. “cosmopolitismo”, entre otras.

2.- Nuevas configuraciones y nuevas incertidumbres

Dos últimas reflexiones.

Uno: la concepción teórica de “campos disciplinares” constituidos esencialmente de tensiones y disputas, y el carácter conflictivo de las relaciones sociales, que configuran nuestro marco teórico, se expresa

prístinamente en las contradicciones que atraviesan nuestro objeto de estudio, sea desde afuera del campo, sea desde su propia dinámica interna.

De este modo debe tenerse presente que la *articulación* que estudiamos es tensión, entendida como demandas contradictorias que, imposibles de resolver, sólo pueden gestionarse (De Souza Santos, 2010).

Sin embargo, la falta de reflexión y debate suficientes por parte de los agentes, sobre la posibilidad de pensar un ciencia académica en el campo del Derecho y sus posibles *articulaciones* con la docencia, constituyen mutismos demasiado locuaces, que contribuyen a no otra cosa que a seguir sosteniendo el “sesgo profesionalista” refractario al cambio y limitado para comprender las mutaciones producidas.

Porque si algo puede advertirse en el debate por la investigación en las facultades de Derecho, es que la misma y los paradigmas que la sostienen, constituyen una nueva arista en la configuración polimorfa de saberes del campo, que reclama participación en la negociación de criterios de selección, normalización y jerarquización, intentando descentrar el esquema académico imperante y con ello alterar hegemonías establecidas.

Sin embargo, estas nuevas configuraciones de los modelos de universidad y las dualidades en los discursos institucionales que las sostienen, en los que se reconoce la importancia de la producción de conocimiento pero sin acompañarla de los cambios estructurales institucionales y de la disposición de recursos materiales para integrarse efectivamente a las demás funciones de la universidad y particularmente con la docencia (Coicaud, 2008), aparecen como tentativas voluntaristas y de financiación escasa¹⁹⁴, que por tales no pueden prosperar.

Así lo explica Pedro Krosch (1998) en un agudo análisis de las políticas universitarias de los años noventa, en que refiere las

¹⁹⁴ Cabe destacar que en los últimos veinte años, se afirma el interés por la investigación científica y tecnológica, se impulsan programas y normas en este sentido, pero la inversión destinada a ese rubro, medida en relación con el PBI, no llega al 0,5 % del mismo.

modificaciones operadas en la configuración de poder hacia el interior del sistema, pero advierte respecto del contexto económico insuficiente que da marco a las nuevas políticas de investigación, que incapaz de solventarlas adecuadamente parece indicar que tienden a reproducirse las condiciones materiales que impidieron históricamente desarrollar un sistema de innovación científica y tecnológica, resultando que permanezca inalterado el modelo profesionalista tradicional.

Efectivamente, las incipientes experiencias históricas que transitaron esas nuevas configuraciones —que en la presente Tesis hemos profundizado— tuvieron por característica y condición de posibilidad la provisión de abundantes recursos y financiamiento, y los mismos constituyeron clave de su relativo éxito.

Por otra parte, tal dualidad y/o discurso cientificista en contexto económico insuficiente, baja desde la institucionalidad superior de la Educación Superior —Poder Ejecutivo/Secretaría de Políticas Universitarias, Universidad, Facultad— hacia los agentes académicos, con una debilidad intrínseca que no puede pasar inadvertida, y es resignificada por los mismos en estrategias eficientes de “como si”, que produce prácticas distorsionadas y no deseables de supervivencia académica.

Además, y sumando daño colateral, en el campo específico del Derecho tal dualidad se traduce especialmente en un refugiarse en el ejercicio de la profesión en forma libre, o en el acceso al Poder Judicial, o al aparato administrativo del Estado, aún de quienes inicialmente asumen interés y vocación por la actividad académica pero resultan expulsados, o intentando una pretendida compatibilización de actividades de la que siempre sale perdidosa la Facultad.

Síntesis significativa en el sentido que venimos exponiendo, es el testimonio de CZ refiriéndose a los docentes de Derecho que investigan: “...somos sobrevivientes, somos muy hábiles, somos muy hábiles, nos da

para ganar plata con otras cosas, para sostenernos... y además hacer esto...”.

Dos: decíamos en el Marco Teórico “...*la discusión acerca de la necesidad de avanzar en modelos universitarios de producción científica se halla instalada, aunque constituyendo antes un discurso normativista más o menos consensuado, que una experiencia exitosa, de la mano de políticas públicas para la Educación Superior insuficientes y voluntaristas. Preferimos hablar, por ello, de una universidad en transición hacia formatos que pretenden superar tradiciones “profesionalistas”, que para consolidarse deberá ir resolviendo un sinnúmero de aspectos, dentro de los cuales la cuestión referida al modo en que las prácticas académicas de docencia se articulan con estas nuevas tareas de investigación resulta medular...”.*

El carácter heterogéneo y diversificado del campo del Derecho, las contradicciones que lo constituyen y su devenir histórico, determinan formas institucionales y prácticas de sus agentes académicos, que van resignificando la *articulación* que estudiamos en el marco de la transición apuntada, y cuyos futuros destinos resulta imposible prever.

Definitivamente nuevos escenarios y con ello nuevos interrogantes e incertidumbres se irán abriendo, en relación al tópico que se desarrolla en inacabados debates respecto del tenor de lo que da en llamarse “Profesión Académica”, y la posibilidad de entender las prácticas —docentes y de investigación— desempeñadas en la universidad y particularmente en las Facultades de Derecho como un tipo especial de Profesión.

De este modo, los académicos como grupo profesional, al ser empleados por una organización de educación superior, a la vez que establecen compromisos laborales con la misma, mantienen un compromiso con la disciplina practicada. De esta duplicidad de lealtades,

siguiendo a Clark (1998), se deriva la especificidad de la profesión académica frente a otras profesiones

Así planteado el asunto, los agentes que se desempeñan en la Educación Superior constituyen un grupo común, que tiene por objetivo compartido la manipulación del conocimiento y el desarrollo de la ciencia.

En este sentido ¿es posible pensar la profesión académica como una agrupación social, con un rol específico en la estructura ocupacional del campo del Derecho, que se reconoce como tal y tiene capacidad para instrumentar mecanismos decisorios sobre pertinencia, estándares de funcionamiento, evaluación, estrategias credencialistas, etc. en las Facultades de Derecho?, ¿es posible imaginar formatos de reconocimiento y atribución de prestigio en el campo del Derecho, en que los actores se distribuyan y construyan sus perfiles exclusivamente con los asignados por sus tareas docentes y de investigación?, y en definitiva ¿estamos en camino a la conformación de un nuevo campo profesional para el Derecho?.

Se trata de lo que Bruner y Flisfisch (1983) caracterizan como “profesionalización académica tardía”, que se va produciendo en campos disciplinares en los que tradicionalmente el desempeño universitario aportó escaso capital, tanto simbólico como material, pero en los que pueden distinguirse procesos de metamorfosis que, con mayor o menor densidad, obligan a resignificar la labor de los agentes académicos en las universidades, y que abre interrogantes no menores acerca de la posibilidad de un nuevo régimen epistémico en el campo del Derecho, emergiendo desde las estrategias de sucesión y subversión que en su seno se despliegan.

Febrero 2015

BIBLIOGRAFIA

1. Agulla Juan Carlos, 1990, *“El profesor de Derecho. Entre la vocación y la profesión”*, Cristal, Buenos Aires.
2. Albornoz y Ferraro, 2002, *“Informe de la Subcomisión I: Tendencias del conocimiento”*, Informe final de la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
3. Albornoz y Kreimer, 1989, *“Ciencia y Tecnología: estrategias y políticas de largo plazo”*, EUDEBA, Buenos Aires.
4. Alemany María (1999), *“Investigar en España es llorar”*, Ediciones de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
5. Alonso Luis Enrique, 1998, *“La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa”*, Edit. Fundamentos, Madrid.
6. Altbach Philip, 2000, *“La supervivencia del más apto. La Universidad de Buenos Aires ¿Un modelo para el futuro?”*, en Revista Ciencias Hoy, Vol. 10, Nro. 55, febrero/marzo, Buenos Aires.
7. Alvarez Gonzalo y Ruiz Guillermo, 2005, *“Ingreso y ascenso en la docencia dentro de la UBA”*, en De cursos y de formaciones docentes, Cardinaux, Clerico, Molinari y Ruiz (comp.), Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires.
8. Alvarez G., del Río M. y Ruiz G., 2006, *“La enseñanza del Derecho según la evaluación de la docencia. Informe comparativo de los resultados obtenidos en los operativos de evaluación en los años 2003 y 2004 en la Facultad de Derecho UBA”*, en Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 4, Nro. 7, Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires.
9. Andriola Karina, 2014, *“Las mujeres en la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales”*, en La formación de abogados y abogadas, nuevas configuraciones, Gonzalez y Marano, Imás, La Plata.
10. Araujo Sonia, 2003, *“Universidad, investigación e incentivos”*, Ediciones Al Margen, La Plata.
11. Azzarini Emilio, 1963, *“Los estudiantes en la era provincial de la universidad platense”* en Universidad Nueva y ámbitos culturales platenses, publicación del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en homenaje a Joaquín.V. Gonzalez.
12. Baker P. J., 1986, *“The helter-skelter relationship between teaching and research: a cluster of problems and small wins”*, Teaching Sociology, Vol. 14, pag. 50-66.
13. Barba Fernando, 2000, *“Marelino Ugarte, la provincia y la nación. Estilos de gobierno”*, Anuario del Instituto de Historia Argentina, vol 1.

14. 1995, “*Una universidad en la nueva capital*”, en *Todo es Historia*, Nro. 330.
15. 1972, “*Orígenes de la Universidad provincial de La Plata*”, en *Trabajos y Comunicaciones*, Vol. 21.
16. Bargeró Mariano, Romero Lucía, Prego Carlos, 2010, “*Recursos humanos y presupuestales en la modernización de la Universidad de Buenos Aires (1955-1966)*”, en *La construcción de la ciencia académica. Instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*, Prego & Vallejos, Biblos, Buenos Aires.
17. Barnes Barry, 1987, “*Sobre ciencia*”, Trad. Faci Lacasta, Edit. Labor, Barcelona.
18. Becher Tony, 1993, “*Las disciplinas y la identidad de los académicos*”, en “*Pensamiento Universitario*”, Nro. 1, Noviembre, Buenos Aires, pag. 56-77.
19. Becher Tony y Maurice Kogan, 1992, “*Process and Estructure in Higher Educations*”, Routledge, Londres.
20. Bell Daniel, 1982, “*Las contradicciones culturales del capitalismo*”, Alianza, Madrid.
21. Ben-David Joseph, 1970, “*El papel de los científicos en la sociedad*”, Trillas, México, 1974.
22. 1966 “*The growth of the professions and the class system*”, en Bendix, Reinhard and Seymour Martin Lipset (eds.) *Class, status and power. Social stratification in comparative perspective*, London: Collier-Macmillan Limited.
23. Berisso Ines, Demarche Florencia, Furfaro Cristian, 2010, “*La reforma del régimen de cursada y sus efectos en el primer año de la carrera*”, en *Los actores y las prácticas*, Cardinaux y Gonzalez, EDULP, La Plata.
24. Bermann Gregorio, 1946, “*Juventudes de América*”, Cuadernos Americanos, México DF.
25. Bernal John, 1954, “*La ciencia en la historia*”, Nueva Imagen, México, 1985.
26. Biagini Hugo, 1999, “*La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*” UNLP, La Plata.
27. 2000, “*La reforma universitaria. Antecedentes y consecuentes*”, Leviatán, Buenos Aires.
28. Bianco Carola y Carrera Cecilia, 2010, “*Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes*”, en *Los actores y las prácticas*, Cardinaux y Gonzalez, EDULP, La Plata.
29. Binder Alberto, 2005, “*Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial*”, en *Academia*

- Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, Año 3, Nro. 5, Otoño, Facultad de Derecho, UBA.
30. Bohmer Martín, 1999, “*La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*”, Gedisa, Barcelona.
 31. 2005, “*Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*”. En *Sistemas Judiciales (CEJA-INECIP)* Año 5 N° 9. pp. 26-38.
 32. Boyer, E.L., 1990, “*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*”, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
 33. Bourdieu Pierre, 1973, “*Le marché des biens symboliques*”. en *Année Sociologique*.
 34. 1988, “*Cosas dichas*”, Gedisa, Trad. Margarita Mizraji, Barcelona.
 35. 1989, “*La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*”, Taurus, Trad. M.del Carmen Ruiz de Elvira, Madrid.
 36. 1994, “*Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*”, Anagrama, Trad. Thomas Kauf, Barcelona.
 37. 2000, “*Elementos para una sociología del campo jurídico*”, en “*La fuerza del Derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*” de Bourdieu y Teubner, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
 38. 2002 a, “*Campo de poder, campo intelectual*”, Edit. Montessor, Buenos Aires.
 39. 2002 b, “*El oficio del sociólogo*”, Edit Siglo XXI, Buenos Aires.
 40. 2003 a, “*Intelectuales política y poder*”, EUDEBA, primera edición, Buenos Aires.
 41. 2003 b, “*Los usos sociales de la ciencia*”, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
 42. 2008, “*Homo Academicus*”, Siglo XXI Editores, Trad. Ariel Dillon, Buenos Aires.
 43. 2013, “*Los herederos*”, Siglo XXI Editores, tercera edición, Buenos Aires.
 44. Bourdieu P. y Teubner G., 2000, “*La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*”, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
 45. Braslavsky Cecilia, 1983, “*El proyecto educativo autoritario*”, FLACSO, Buenos Aires.
 46. Brew, A. y Boud, D., 1995, “*Teaching and research: establishing the vital link with learning*”, en *Higher Education*, Vol. 29, pag. 261-273.
 47. Brígido Ana María y Lista Carlos, 2004, “*Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC*”, en *Academia Revista*

- sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, Año 2, Nro. 3, Otoño, Facultad de Derecho, UBA.
48. Brown H.S. y Mayhew L.B., 1965, "*American Higher Education*" New York, Center for Applied Research in Education.
49. Bruner Jerome, 1984, "*Acción, pensamiento y lenguaje*", Alianza, Madrid.
50. 1997, "*La educación, puerta de la cultura*", Visor, Madrid.
51. Brunner Jose Joaquin, 2009, "*Apuntes sobre sociología de la Educación Superior en contexto internacional, regional y local*", en Estudios Pedagógicos XXXV, Nro. 2: 203-230, Santiago de Chile.
52. 1994, "*Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación*", en Evaluación Universitaria en el Mercosur, de Marquis Carlos (compilador), Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
53. Brunner Jose Joaquín y Flisfisch Angel, 1983, "*Los intelectuales y las instituciones de la cultura*", FLACSO, Santiago de Chile.
54. Buch Alfonso, 1995, "*Institución y ruptura: la elección de Bernardo Houssay como titular de la cátedra de fisiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA (1919)*", en REDES, 1 (2), pag. 161-179, Buenos Aires.
55. 1996, "*Bernardo Houssay y la conflictiva inauguración de la dedicación exclusiva en la Universidad Argentina*", en EIAL, Vol. 7, Nro. 1, enero-junio, Buenos Aires.
56. 2006, "*Forma y función de un sujeto moderno. Bernardo Houssay y la fisiología en argentina (1900-1943)*", Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes.
57. Buchbinder Pablo, 2008, "*¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*", Sudamericana, Buenos Aires.
58. 2005, "*Historia de la Universidad Argentina*", Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
59. Bucher Rue y Strauss Anselm, 1961, "*Professions in process*", The American Journal of Sociology, LXVI, pag. 325-334.
60. Burrage y Torstendhal, 1990, "*The Formation of the Professions. Knowledge, State and Strategy*", Sage Publications, London.
61. Calderari María y Funes Patricia, 1997, "*La Universidad de Buenos Aires, 1955-66*", en Cultura y Política en los años 60, Oteiza (ed), Instituto Gino Germani, UBA
62. Camou Antonio, 2002, "*Reformas estatales de segunda generación y reformas universitarias en la Argentina actual (o de por qué es bastante más fácil privatizar una compañía telefónica que reformar una*

universidad”, en *La universidad cautiva*, Krotsch, Ediciones al margen, La Plata.

63. Campari Susana, 2005, “*Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI*” en *Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*; Año 3 n° 5, Otoño, Facultad de Derecho, UBA.

64. Carcova Carlos Maria, 1991, “*Sobre la comprensión del derecho*”, en *Materiales para una Teoría Crítica del Derecho*, Ediciones Abeledo Perrot, Buenos Aires.

65. 2008, “*Ficción y Verdad en la escena del Derecho*”, en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, Orler y Varela, EDULP, La Plata

66. Cardinaux Nancy, 2008, “*La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho*”, en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, Orler y Varela, EDULP, La Plata.

67. Cardinaux Nancy, Clérico Laura, Molinari Andrea y Ruiz Guillermo, 2005, “*De cursos y De formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*”, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires.

68. Cardinaux, Clérico, Molinari, Ruiz y Starowlansky, 2005, “*Ruptura y continuidades en la historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*”, en *De cursos y De formaciones docentes*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires.

69. Cardinaux Nancy, Laura Clérico y Sebastián Scioscioli, 2010, “*Los contornos de la autonomía universitaria delineados por los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*” en *La Autonomía Universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*, Ruiz y Cardinaux comp., Edit. La Ley.

70. Cardinaux Nancy y Gonzalez Manuela, 2008, “*Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho*” en *Anales Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*, Año 5, Nro. 38, Nueva Serie, La Plata.

71. Cardinaux Nancy y Laura Clérico, 2005, “*La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados*” en *De cursos y De formaciones docentes*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho UBA.

72. Cardinaux Nancy, Gonzalez Manuela y Palombo Angélica, 2010, “*Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación*”, en *Los actores y las prácticas*, Cardinaux y Gonzalez, EDULP, La Plata.

73. Cardinaux Nancy y Mario Gerlero, 2000, “*Sociología Argentina*”, Docencia, Buenos Aires.

74. Carnelutti F., Carrio Genaro, y Capella J. R. “*El Derecho como lenguaje*”, Barcelona 1968.

75. Carullo J. y Vacarezza L., 1997, “*El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de I + D*”, en REDES, Revista de estudios sociales de la ciencia, Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes, Nro. 10, Vol. IV, Quilmes.
76. Castiñeiras Julio R., 1935, “*Historia de la Universidad de La Plata*” Tomo I y II, Publicación Oficial de la UNLP facsímile de la primera edición, 1985.
77. Cerejido Marcelino, 2000, “*La nuca de Houssay*”, Tercera Edición, Fondo de Cultura Económica, México.
78. Clark Burton, 1983, “*El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*”, Editorial Nueva Imagen, Mexico DF.
79. 1991, “*The organizational Saga in higher education*”, en Marvin Peterson ed. Organization and Governance in Higher Education, EUA, ASHE Reader Series.
80. 1997 “*Las Universidades modernas, espacios de investigación y docencia*”, Porrúa, Coordinación de Humanidades, UNAM, México.
81. 1998 “*Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior*”, en Perfiles Educativos, Vol XX, Nro. 81, UNAM, México.
82. Ciria Alberto y Sanguinetti Horacio, 1968, “*Los reformistas*”, Edit. Jorge Alvarez, Buenos Aires.
83. 1983, “*La reforma universitaria*” Tomos I y II, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
84. Contreras López Rebeca Elizabeth, 2013, “*La enseñanza del Derecho a través de la investigación*”, en Revista Letras Jurídicas, Vol. 13, Centro de Estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad de la Universidad Veracruzana, México.
85. Cohen Michael y March James, 1974, “*Leadership and ambiguity: The American College President*”, McGraw-Hill, New York.
86. Coicaud Silvia, 2008, “*El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*”, Editorial Miño Davila, Primera Edición, Madrid.
87. Cossio Carlos, 1947, “*La función social de las escuelas de abogacía*”, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA.
88. 1964, “*La Teoría Ecológica del Derecho y el concepto jurídico de libertad*”, Ediciones Abeledo Perrot, Bs. As.
89. Cox Cristian, 1993, “*Políticas de educación superior: categorías para su análisis*”, en Políticas comparadas de educación superior en América Latina, Courard H. Editor, Santiago de Chile, FLACSO.

90. Cuello Estefanía, 2012, “*El primer plan de estudios de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Su incidencia en la formación de la clase dirigente argentina*”, en La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como ámbito de formación de la clase dirigente argentina. Referentes políticos y sociales, Ortiz et all, Cuadernillo de Enseñanza, Programa de transferencia de resultados de investigación, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA.
91. Cueto Marcos, 1988, “*The Rockefeller Foundation’s Medical Policy and Scientific Research in Latin America. The case of physiology*”, Social Studies of Science, Nro 2, Vol. XX, mayo 1990, Edimburgo.
92. Dabove Isolina, 2008, “*Los productos de la Ciencias Jurídica: un nuevo desafío para la metodología de la investigación*”, en Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho, Orlor y Varela, EDULP, La Plata.
93. Davini María Cristina, 1997, “*La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*”, Buenos Aires, Primera Edición.
94. De Ibarrola Maria, 1994, “*Evaluación de la investigación en Ciencias Sociales: las preguntas clave*” en Avance y Perspectiva, Nro.13, pag. 161 a 174, México DF.
95. De Sousa Santos Boaventura, 2010, “*La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*”, Ediciones Trilce, Montevideo.
96. 2009, “*Una epistemología del sur*”, CLACSO, Siglo XXI, México DF.
97. 2005, “*La universidad popular del siglo XXI*”, Miño y Davila Editores, Buenos Aires.
98. 1998, “*La globalización del Derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*”, ILSA, Ediciones Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
99. De Weert, Egbert, 2004, “*The Organisational Determination of the Teaching and Research Nexus*”, en “Research and teaching: Closing the divide? An International Colloquium, Marwell Conference Centre, Colden Common, Winchester, Hampshire, SO21 1JH, 18-19 Marzo.
100. Del Mazo Gabriel, 1945, “*La Reforma Universitaria brazo de una conciencia nacional*”, Ediciones MNR, Buenos Aires.
101. 1955 (a) “*Reforma Universitaria y cultura nacional*”, Editorial Raigal, Buenos Aires.
(b) “*La Reforma Universitaria y la Universidad Latinoamericana*”. Buenos Aires, Argentina: Coepla.
102. Diaz Barriga Angel, 1994, “*Calidad de la Educación*”, en Revista Latinoamericana de Educación. OEI. Nro. 5, pp. 2-22.
103. Dirie C. y Oiberman I., 1999, “*La inserción laboral de los docentes en la argentina*”, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

104. Doberti Juan Ignacio, 2005, “*Los sistemas de remuneraciones de los docentes universitarios: situación actual y nuevos desafíos*”, ponencia al III Congreso Argentino de Administración Pública, 2 al 4 de junio, Tucumán.
105. 1998, “*Un análisis cuantitativo de la relación laboral en las universidades nacionales*”, en La Universidad. Boletín Informativo. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias, Año 5, Nro. 13.
106. Douglas Davison, 2006, “*La visión jeffersoniana de la educación jurídica*” en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 2, Nro. 4, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires.
107. Enriquez P. y Romero M, 2004, “*Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador*”, REDUC, Universidad Católica de Cordova, <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>
108. Entelman Ricardo, 1982, “*El Discurso Jurídico, Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*”, Hachette-Buenos Aires.
109. Escardó Florencio, 1958, “*Memoria del Decano: 4 de diciembre de 1957 a 15 de noviembre de 1958*”, Facultad de Medicina, Imprenta de la UBA, Buenos Aires.
110. Espinosa Proa Sergio, 1988, “*Las nupcias sospechosas: fragmentos del romancero de la investigación y la enseñanza*”, en Perfiles Educativos, Nro. 41-42, Julio-Diciembre, pag. 53-64, UNAM, México DF.
111. Estébanez María Elina, 2010, “*La modernización en Exactas: los subsidios de la Fundación Ford durante los años 60. La mirada externa sobre el proceso*”, en La construcción de la ciencia académica, Prego & Vallejos, Biblos, Buenos Aires.
112. Felder Richard, 1994, “*El mito del profesor superhumano*”, en Educación Química, Nro. 5, Pag. 82-88,
113. Feldman K.A., 1987, “*Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration*”, en Research in Higher Education, 26, p. 227-298.
114. Fernandez Berdaguer M.L. y Vaccarezza L., 1996, “*Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del Programa de Incentivos para Investigadores Docentes en las universidades argentinas*”, en Ciencia y Sociedad en América Latina, Albornoz y otros, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes.
115. Fernandez Lamarra Norberto, 2002, “*La educación superior en Argentina*”, Buenos Aires, IESALC – UNESCO.
116. Fernandez Rincon Hector, 1993, “*Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación*” en Perfiles Educativos,

Nro. 61, julio-sept, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

117. Finocchiaro Alejandro, 2013, *“El mito reformista”*, Eudeba, Buenos Aires.

118. Fitzpatrick Peter, 1998, *“La mitología del derecho moderno”*, Siglo XXI, México DF.

119. Flores Imer, 2006, *“Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México”*, en Academia Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 2, Nro. 4, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires.

120. Foglia Virgilio y Deulofeu Venancio, 1981, *“Bernardo Houssay. Su vida y su obra 1887-1971”*, Academia Nacional de Ciencias Exactas y Naturales, Buenos Aires.

121. Follari Roberto, 1999, *“Aspectos Teórico Metodológicos sobre evaluación de la función investigación en las universidades”*, Documento de CONEAU, Serie Estudios, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

122. Foucault Michael, 2003, *“Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas”*, Siglo XXI Editores, Seg. Edición, Trad. Elsa Cecilia Frost, Buenos Aires.

123. 2002, *“La arqueología del saber”*, Siglo XXI Editores, Primera Edición Argentina, Buenos Aires.

124. 1976 a, *“Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber”*, trad. Ulises Guinazú, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2003.

125. 1976 b, *“Defender la sociedad. Curso en el Collage de France”*, trad. Pons Horacio, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

126. Friedrich, R. y Michalak, S., 1983, *“Why doesn't research improve teaching? Some answers from a small liberal arts college”*, en Journal of Higher Education, Vol. 54, Nro. 2, pag. 145-163.

127. Frondizi Risieri, 1971, *“La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina”*, EUDEBA, Buenos Aires.

128. 1959, *“La universidad y sus misiones”*, en La Reforma Universitaria 1918-1958, FUBA, Buenos Aires.

129. 1958, *“Hacia la universidad nueva”*, Universidad Nacional del Noroeste, Resistencia.

130. 1957, discurso del 27/12/1957, en RUBA, Vol. II, Nro. 4, pp. 609-611.

131. Frontera Juan Carlos, 2008, *“El desarrollo de la Filosofía del Derecho y su enseñanza a través de la Revista Jurídica y de Ciencias Sociales”*, Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja, Año II, Nro. 2, Otoño, Buenos Aires.

132. Galleti Alfredo, 1963, "*Alejandro Korn y su ciudad*", en Universidad Nueva y ámbitos culturales platenses, publicación del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en homenaje a Joaquín.V. Gonzalez.
133. Gandolfi Fernando, 1999, "*Pretérito imperfecto. Los días de la primera universidad de La Plata (1890/97-1905)*", en Biagini H. comp., La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930, UNLP.
134. García Susana, 2010, "*Formación científica e investigación académica: el Museo de La Plata en el contexto universitario de principios del siglo XX*", en La construcción de la ciencia académica, Prego y Vallejos, Biblos, Buenos Aires.
135. García Guadilla Carmen, 1997, "*Integración y contextualización en el ámbito de la globalización*", en Perfiles Educativos, Centro de Estudios sobre la Universidad, Nrs. 76-77, pp. 16-30.
136. 2003, "*Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe*", en Las universidades en América Latina ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero, CLACSO, Buenos Aires.
137. García de Fanelli Ana, 2008, "*Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades argentinas: transformaciones desde los años ochenta*", CEDES, Buenos Aires.
138. 2011, "*Financiación de la Educación Superior Argentina: cambios y continuidades entre los años noventa y la primera década del 2000*" en Educación Superior y Sociedad, Revista del IESALC, ONU, año 16, Nro. 1, pag. 17-36.
139. Garritz Ruiz Andoni, 1997, "*Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador*", en Revista de Educación Superior, Nro. 102, abril-junio, ANUIES, México.
140. Gentili Pablo, 2001, "*Universidades na penumbra: neoliberalismo e restructuracao universitária*", Cortez, Sao Paulo.
141. Geny F., 1925, "*Método de interpretación y fuentes del Derecho Privado Positivo*", Reus, 2da. Edic., Madrid.
142. Ghiano Juan Carlos, 1963, "*Gonzalez y la Universidad de La Plata*" en Universidad Nueva y ámbitos culturales platenses, publicación del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en homenaje a Joaquín.V. Gonzalez.
143. Gibbons M., Limoges G., Nowotny H., Schwartzman C., Scott P. y Trow M., 1997, "*La nueva producción de conocimiento*", Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
144. Goggi Nora y Kolodny Mariana, 2009, "*La formación universitaria en las diferentes áreas y profesiones: formación docente para la enseñanza*"

universitaria. Una experiencia en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, en Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 7, Nro. 14, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires.

145. Gómez Campo, Víctor y Emilio Tenti Fanfani, 1989, “*Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*”, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

146. Gomez Carrillo Enrique, 1935, “*El Oxford argentino*”, en Universidad Nueva y ámbitos culturales platenses, publicación del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en homenaje a Joaquín V. Gonzalez.

147. Gonzalez Casanova, 1966, “*La universidad contemporánea: crisis y cambio social*” en Cuadernos Americanos, septiembre-octubre, N° 5, volumen CXLVIII, México, DF.

148. Gonzalez Joaquin V. 1935, *Obras completas*, Universidad Nacional de La Plata.

149. Gonzalez Julio V., 1945, “*La Universidad: teoría y acción de la reforma*”, Edit. Claridad, Buenos Aires.

150. 1927, “*La Reforma Universitaria*”, Edit. Sagitario, Buenos Aires.

151. 1924, “*Significación social de la Reforma Universitaria*”, Ediciones MNR, Buenos Aires.

152. 1922, “*La Revolución Universitaria*”, Librería y Casa Editora de Jesús Mendez, Buenos Aires.

153. González Manuela, 2007, “*Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión*”, Anales Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, Nro. 37, pag.681-690.

154. Gonzalez Manuela y Cardinaux Nancy, 2010, “*Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP*”, EDULP, La Plata.

155. Gonzalez Manuela y Marano Gabriela (comp.), 2014, “*La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones*”, Imás, La Plata.

156. 2010, “*La historia de la investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Institucionalización, prácticas y actores académicos*”, en Los actores y las prácticas: enseñar y aprender derecho en la UNLP, Edit.UNLP, La Plata.

157. 2008, “*La Facultad de Derecho: entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica*”, Anales Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, Nro. 38, pag. 654

158. Gordon Robert W., 2004, “*Distintos modelos de Educación Jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan*” en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 2 n° 3, Facultad de Derecho, UBA.

189. Lankshear C. y Knobel M., (2003) “*La investigación docente y la reforma educativa democrática*”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre, Nro. 19, Vol 8, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pag. 705-731.
190. Leal de Man, 2002, “*La vida profesional y tareas intelectuales de dos comunidades académicas de la UNT y su patrones de respuestas frente al Programa de Incentivos*”, ponencia al Tercer Encuentro Nacional La Universidad como objeto de Investigación, 24 y 25 de octubre, La Plata.
191. Lechner Norbert, 1998, “*El malestar de la modernización*”, FLACSO, Mimeo, México.
192. Levaggi Abelardo, 1977, “*El cultivo de la historia jurídica en la Universidad de Buenos Aires. 1876-1919*”, Abeledo Perrot, Buenos Aires.
193. Lista Carlos, 2012, “*¿Derecho sin justicia? Los deficit de la educación jurídica en la socialización de los abogados en Argentina*”, en La educación jurídica. Retos para el siglo XXI, Ibarra Serrano, Rojas Castro y Pineda Solorio (comp.), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Red de Sociología Jurídica en América Latina y el Caribe, México.
194. 2008, “*La investigación en la formación de los abogados. Reflexiones críticas*”, en Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho, Orlor y Varela, EDULP, La Plata.
195. 2006, “*La enseñanza jurídica y la conciencia socio-política de los abogados*”, ponencia al III Congreso Latinoamericano da Ciencia Política, ALACIP, Unicamp, Brasil.
196. 2005, “*Los componentes míticos del derecho: la función reproductiva de la enseñanza*”, II Congreso Latinoamericano de Justicia y Sociedad y II Seminario Grupo de Trabajo CLACSO “Derecho y Sociedad”, Bogotá.
197. Lista Carlos y Brígido Ana María, 2002, “*La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*”, SIMA Editorial, Córdoba.
198. Lista Carlos y Begala Silvina, 2005, “*El discurso regulativo de la enseñanza jurídica: tensiones entre lo instrumental y lo valorativo*”, en Actas VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Buenos Aires.
199. Lopez Segrera Francisco, 2006, “*Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*” en Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos, CLACSO, Buenos Aires.
200. Luehrs D.C. y Brown R.E., 1992, “*Is College Teaching Quality influenced by the Research activity of the instructor?*”, J. Chem Ed., Michigan, EEUU.
201. Luhmann Niklas, 1984, “*Sistemas Sociales*”, Anthropos, Barcelona.
202. 1995, “*La autopoiesis de los sistemas sociales*”, en Zona Abierta, N° 70/71, Traducción de Leopoldo Moscoso.

203. Luhmann Niklas y De Georgi Raffaele, 1993, "*Teoría de la Sociedad*", UIA-UDG-ITESO, Mexico.
204. Mac Gregor Josefina, 1993, "*La docencia ¿tarea académica de segunda?*" en *Perfiles Educativos* Nro. 61, julio-septiembre, pag. 13-18, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
205. Marano María Gabriela, 2003, "*Pro scientia et patria: elite intelectual, universidad científica y sociedad. El caso de la UNLP durante el período gonzaliano 1905/1918*", Tesis, en Memoria Académica, Repositorio Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
206. Mari Enrique, 1993, "*Papeles de filosofía*", Biblos, Buenos Aires.
207. 2002, "*La teoría de las ficciones*", EUDEBA, Buenos Aires.
208. Mari, Carcova, Ruiz y otros, 1991, "*Materiales para una Teoría Crítica del Derecho*", Abeledo Perrot.
209. Mariátegui José Carlos, 1929, "*Temas de educación*", Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
210. 1928, "*Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana*", Ediciones MNR, Buenos Aires.
211. Marsh Herbert W. y Hattie John, 2002, "*The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs?*", en *The Journal of Higher Education*, Septiembre/Octubre, Volume 73, Number 5, pag. 603-641.
212. Matharán, "*La química en Santa Fe*" en *La construcción de la ciencia académica*, Prego & Vallejos, Biblos, Buenos Aires.
213. Merton Robert, 1968, "*The Matthew Effect in Science*", en *Science* 159, pag. 56-63.
214. Micelli Sergio, 1993, "*A Fundação Ford no Brasil*", FAPESP-Sumare, San Pablo.
215. Minogue Kenneth, 1981, "*O conceito de universidade*". Brasília: Editora Universidade de Brasília.
216. Mollis Marcela, 2008, "*Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina*", en *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO, Buenos Aires.
217. 2007, "*La educación superior en Argentina*", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI (2), Nro. 142.
218. 2003 a, "*Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*", CLACSO, Buenos Aires.
219. 2003 b, "*Biografías recientes de nuestras universidades latinoamericanas*", en *Las miradas de la Universidad*, Krottsch cdor., Al Margen, La Plata.

220. 2002 *“Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”*, CLACSO, Buenos Aires.
221. 1996 *“El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada”*, en *Revista Pensamiento Universitario*, Nros. 4-5, Buenos Aires.
222. 1995, *“En busca de respuesta a la crisis universitaria: historia y cultura”*, en *Perfiles educativos*, Mexico D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-CISE, N° 69, Julio-Septiembre.
223. Moran Oviedo Porfirio, 2004, *“La vinculación docencia e investigación como estrategia pedagógica”*, UNAM, perfiles@servidor.unam.mx
224. Morello A.M., Sosa G.M. y Nogueira C., 1985, *“Sesenta años de la Cátedra de Derecho Procesal Civil de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (1907-1967). Aportes para su historia”*, JUS Fundación para la Investigación de las Ciencias Jurídicas, La Plata.
225. Musselin Christine, 2001, *“La longue marche des universités françaises”*, PUF, Presses Universitaires de France, París.
226. Myers Jorge, 1989, *“Antecedentes de la conformación del complejo científico y tecnológico, 1850-1958”*, en *La política de investigación científica y tecnológica argentina, historia y perspectivas*, Oteiza (ed)., CEAL, Buenos Aires.
227. Naishtat Francisco, 2002, *“Universidad, verdad e ilustración”*, en *Las miradas de la Universidad*, III Encuentro Nacional, Krotsch comp., Ediciones Al Margen, La Plata.
228. Naishtat, Raggio, Villavicencio, 2001, *“Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades”*, Colihue.
229. Neave Guy, 1988, *“On the cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe. 1986-1988”*, en *European Journal of Education. Research, development and policies*, Vol. 23, Nro. 1 y 2, pp. 7-23.
230. Neave Guy & Van Vught Frans, 1994, *“Prometeo encadendo: estado y educación superior en Europa”*, Gedisa, Barcelona.
231. Neumann R., 1992, *“Perceptions of the teaching-research nexos: a framework for análisis”*, en *Higer Educations*, Vol 23.
- 1994, *“The teaching-research link: applying a framework to university students’ learning experiences”*. *European Journal of Education*, Vol. 29, pag. 323-338
- 1996, *“Researching the teaching-research link: a critical review”* en *Australian Journal of Education*, Vol. 40, pag. 5-18.

232. Nun Jose, 1993, “*Argentina: el estado y las actividades científicas y tecnológicas*” en *Redes* (Revista de estudios sociales de la ciencias) Vol II, Nro. 3, Universidad de Quilmes.
233. Offe Claus, 1984, “*La sociedad del trabajo*”, Alianza Universidad, Madrid.
234. Olesko Kathryn, 1988, “*On Institutes, Investigations, and Scientific Training*” en *The Investigative Enterprise*, Coleman y otros, Berkeley.
235. Orler José, 2014, “*Metodología de la investigación en el campo del Derecho. La producción de conocimiento científico en la Facultad de Derecho de la UBA*”, Informe Final de Investigación, Proyecto DeCyT 1228, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA, inédito.
236. 2013, “*Aportes a la reflexión sobre la producción de conocimiento en el campo del Derecho. Argentina y el caso de la Universidad Nacional de La Plata*”, en *Revista Verba Iuris*, Nro. 29, Bogotá.
237. 2012 a, “*Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?*”, en *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Facultad de Derecho UBA, Año 9, Nro. 18.
238. 2012 b, “*Investigación y proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo del Derecho. Aportes para un diagnóstico y reflexión sobre sus perspectivas*” en *Aportes a la Reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*, Página Web de la FCJS UNLP, consulta el 10/08/2012.
239. 2011, “*Debates en torno a la relación Docencia-Investigación en Educación Superior. Un enfoque desde el campo del Derecho*” publicación en CD del XII Congreso Nacional y II Latinoamericano de Sociología Jurídica organizado por la SASJU y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad de La Pampa, Santa Rosa, noviembre.
240. 2010, “*Docencia e Investigación en el campo del Derecho. Discurso institucional y percepciones de los alumnos*”, en *Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Noviembre, Buenos Aires.
241. 2009, “*Formación para la investigación en el campo del Derecho. Una aproximación a las prácticas educativas: la asignatura Epistemología y Metodología de la Investigación del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA*”, en *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 7, Nro. 14, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires.
242. 2007, “*Las prácticas de investigación en el campo jurídico. Notas para un diagnóstico. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*”, ponencia al VIII Congreso Nacional de

Sociología Jurídica organizado por la SASJU y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Litoral, Comisión Nro. 9 Enseñanza del Derecho, noviembre, Santa Fé.

243. Orler J. y Dabove I., 2013, “*La promoción de la investigación científica en las Facultades de Derecho: un abordaje crítico del modelo académico argentino*”, en RAES Revista Argentina de Educación Superior, Nro. 7, pag. 8-26, Buenos Aires.

244. Orler J. y Varela S., 2008, “*Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho*”, EDULP, La Plata.

245. Ortiz Tulio, 2004, “*Historia de la Facultad de Derecho*”, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho, Buenos Aires.

246. Ortiz Tulio y otros, 2012, “*La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires como ámbito de formación de la clase dirigente argentina. Referentes políticos y sociales*”, Cuadernillo de Enseñanza, Programa de transferencia de resultados de investigación, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA.

247. O’Donnel Guillermo, 2001, “*Accountability horizontal: la institucionalización legal de la desconfianza política*”, en PostData Revista de reflexión y análisis político, Nro. 7, Buenos Aires.

248. Oszlak Oscar, 1997, “*Estado y sociedad: ¿nuevas reglas de juego?*” en Reforma y Democracia, Caracas, CLAD, Nro. 9.

249. Palacios Alfredo, 1928, “*Universidad y democracia*”, Editorial Claridad, Buenos Aires.

250. Palacios Cristina, 2003, “*El currículum unificado y el Programa de Incentivos*”, en Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional, Pugliese, MECyT – SPU, Buenos Aires.

251. 1999, “*El Programa de Incentivos: un instrumento para integrar la investigación y la docencia*” en La Educación Superior en Argentina: transformaciones, debates, desafíos. Sanchez Martínez, SPU, Secretaría de Políticas Públicas, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

252. Palacios Cristina y Curti Claudia, 1998, “*Investigación y docencia en las universidades nacionales. Los cambios en la Universidad y el Programa de Incentivos*”, en La Universidad, Boletín Informativo de la SPU, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Año V, Nro. 15, diciembre, Buenos Aires.

253. Parsons Talcott, 1979, “*Profesiones liberales*”, en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Edit. Aguilar, Madrid.

254. Paviglianiti Norma, 1991, “*Neo-conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*”, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

255. Paviglianiti N., Nosiglia M. y Marquina M., 1996, “*Recomposición Neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*”, Miño y Davila Editores, Buenos Aires.
256. Perez Lindo Augusto, 2005, “*Políticas de investigación en las universidades argentinas*”, Informe para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC – UNESCO.
257. Perinat A., 2004, “*Conocimiento y educación superior: nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*”, Edit. Paidós, Barcelona.
258. Perkin Harold, 1983, “*The historical perspective*”, en *Perspectives on Higher Education*, Clark (comp.), University of California Press.
259. Pitelli Cecilia y Ruiz Guillermo, 2010, “*Cogobierno: una historia de intereses compartidos o contrapuestos?*”, en Ruiz y Cardinaux, *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave actual*, Edit. La Ley, Buenos Aires.
260. Podgorny Irina, 1995, “*De razón a Facultad: ideas acerca de las funciones del Museo de La Plata en el período 1890-1918*” en Runa, Vol 22.
261. Polotto Rosario, “*Hacia una nueva experiencia del Derecho. El debate en torno a la enseñanza práctica del derecho en la Universidad de Buenos Aires a comienzos del siglo XX*”, en *Revista de Historia del Derecho*, Nro. 34, pag. 213-239, Buenos Aires.
262. Ponce Anibal, 1974, “*Obras Completas*”, Tomos I, II, III, IV, Edit. Cartago, Buenos Aires.
263. 1935, “*Condiciones para la universidad libre*”, discurso pronunciado en la Federación Universitaria de Córdoba en el 17 aniversario de la Reforma Universitaria, Página Web de Agrupación Nuevo Derecho – UBA.
264. 1934, “*Educación y lucha de clases*”, Ediciones AKAL 2005, Madrid.
265. 1927, “*Hacia la democracia proletaria*” prólogo al libro “*La Reforma Universitaria*” de Julio V. Gonzalez, Edit. Sagitario, Buenos Aires.
266. Popkewitz Thomas, (1994), “*Sociología política de las reformas educativas*”, Morata, Madrid.
267. Porlan Ariza Rafael, 2003, “*El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar*”, en *Docencia e Investigación en el aula. Una relación imprescindible*, CESU-UNAM, Tercera Epoca, Pensamiento Universitario, México.
268. Portantiero Juan Carlos, 1987, “*Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria 1918-1938*”, Siglo XXI Editores, México DF.
269. Prati Marcelo, 2004, “*Tensiones en la implementación del Programa de Incentivos*” en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La

- Universidad como objeto de investigación, Eje Temático: Investigación, ciencia y transferencia, 7 al 9 de Octubre, San Miguel de Tucumán.
270. Prego Carlos, 2010, “*La gran transformación académica en la UBA y su política a fines de los años 50*”, en La construcción de la ciencia académica, Prego & Vallejos, Biblos, Buenos Aires.
271. Prego C. y Estebanez, 2002, “*Modernización académica, desarrollo científico y radicalización política*” en La Universidad Cautiva, Krosch, Al Margen, La Plata.
272. Prego C. y Prati M., 2006, “*Actividad científica y profesión académica: transiciones y tensiones en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades en la Universidad argentina*”, ponencia al VI ESOCITE, abril, Bogotá.
273. Prego C. y Vallejos, 2010, “*La construcción de la ciencia académica*”, Biblos, Buenos Aires.
274. Quiroga Lavié H., Benedetti M.A., y Cenicacelaya M.N., 2001, “*Derecho Constitucional Argentino*”. Tomo II., Rubinzal Culzoni Editores. Buenos Aires.
275. Randall Collins, 1979, “*The credential society: an historical sociology of education and stratification*”, Academic Press Inc., London, PP, 60-62
276. Ricoeur Paul, 1983, “*Texto, testimonio y narración*”, Edit. Andres Bello, Santiago de Chile.
277. 1987, “*Tiempo y narración*”, T 1, 2 y 3, Ediciones Cristiandad, Madrid.
278. 1988, “*El discurso de la acción*”, Cátedra, Madrid.
279. Ringer Fritz, 1988, “*Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900*” en Revista de Educación, Cap. III, Madrid 1990, pp. 137-156.
280. Robertson J., 1999, “*What do academia value? Experiences of the relation between teaching and research*” en HERDSA Anual Internacional Conference, Melbourne.
281. Romero José Luis, 1956, “*Discurso*”, en Revista de la Universidad, Vol. I, Nro. 1, marzo.
282. Romero Lucía y Buschini Jose, 2010, “*La construcción de un departamento científico en un proceso intensivo de modernización académica: el caso de la física en la UBA (1955-1966)*”, en La construcción de la ciencia académica, Prego y Vallejos, Biblos, Buenos Aires.
283. Rothblatt Sheldon y Wittrock Bjorn, 1996, “*La Universidad europea y americana desde 1800*”, Pomares-Corredor, Barcelona.
284. Rotunno C. y Diaz de Guíjarro E., 2003, “*La construcción de lo posible. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1966*”, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

285. Rovelli L., 2004, “*Una aproximación a las tensiones entre comunidad académica y universidad*”, en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”, San Miguel de Tucumán, UNT.
286. Rowland, S., 1996, “*Relationships between teaching and research*”, en Teaching in Higher Education, Vol. 1, pag. 7-20.
287. Ruiz Guillermo y Cardinaux Nancy, 2010, “*La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*”, Editorial La Ley, Buenos Aires.
288. Ruiz Guillermo y Scioscioli Sebastián, 2010, “*El restablecimiento normativo de la autonomía universitaria y su consagración constitucional*” en La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual, Ruiz y Cardinaux, Editorial La Ley, Buenos Aires.
289. Salanueva Olga, 2007, “*La investigación en el campo de las disciplinas jurídicas*”, en Anales Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.
290. 2006, “*Que áreas, y cuanto se investiga en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*”, comunicación al Work Shop “La investigación en el campo de las disciplinas jurídicas” organizado por el Instituto A.L. Gioja, de la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires
291. 2000, “*La investigación en el campo de las disciplinas jurídicas*”, Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, La Plata.
292. 1998, “*La investigación Científica en el Derecho*”, Edición de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales, Sec. Ciencia y Técnica, UNLP, La Plata.
293. 1997, “*La investigación en las ciencias Jurídicas y Sociales. Desarrollo y problemas*”, en Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, T° XXXIII
294. Salanueva Olga y Lincheta Maria, 1985, “*La Investigación Científica en el Derecho: orientaciones para los alumnos*”, Publicación de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Fac. Cs. Jur. y Soc. UNLP, La Plata.
295. Salanueva Olga y Gonzalez Manuela, 2011, “*Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica*”, en Anales Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, Año 8, Nro. 41.
296. Salanueva, Gonzalez, Cardinaux, Miranda, Bianco, Batista, Orler, 1999, “*La profesión jurídica, nuevas realidades. Seguimiento Sistemático de los Egresados*”, Edit. UNLP, La Plata.
297. Samaja Juan, 1998, “*El proceso de la ciencia*”, Edición Dirección de Investigaciones - Secretaria de Investigación y Postgrado UBA.

298. Sanchez Viamonte Carlos, 1968 a, *“Universidad, educación y laicismo”*, Ediciones SAGA, Buenos Aires.
299. 1968 b, *“La universidad y la vocación política del siglo”*, en Los Reformistas, Ciria y Sanguinetti, Edit. Jorge Alvarez, Buenos Aires.
300. Sancho Gil J., 2001, *“Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos”*, en Educar 28, Universitat de Barcelona.
301. Sanguinetti Horacio, 1979, *“Exitos y fracasos de la reforma universitaria”*, en Todo es Historia, Nro. 147, Buenos Aires.
302. 1980, *“La reforma universitaria argentina”* en Cuadernos del Centro de Documentación Universitaria Nro 5, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.
303. 1998, *“La reforma universitaria 1918-1998”*, en Todo es Historia, Nro. 371, Buenos Aires.
304. 2003, *“La trayectoria de una flecha. Las obras y los días de Deodoro Roca”*, Librería Histórica, Buenos Aires.
305. Sarlo Beatriz, 2001, *“La batalla de las ideas (1943-1973)”*, Ariel, Buenos Aires.
306. Sautu Ruth, 2003, *“Todo es teoría”*, Edit. Lumiere, Buenos Aires.
307. Schuster Federico L, 2002, *“Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales”*, Manantial, Buenos Aires.
308. Schutz Alfred, 1995, *“El problema de la realidad social”*, Amorrortu, 2da. Edic. Madrid.
309. Seoane Viviana, 1999, *“Organización académica, valores y creencias. Las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia”*, en Políticas de modernización universitaria y cambio institucional, Tiramonti, Suasnábar y Seoane, Serie Estudios e Investigaciones, Nro. 38, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
310. Sherz, Luis 1968 *“El camino de la revolución universitaria”*, Editorial Del Pacífico, Santiago de Chile.
311. Sigal Silvia, 1986, *“Intelectuales y poder en la década del 60”*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
312. Sigal Victor, 2009, *“La universidad y la investigación”*, en Gestión Universitaria, Vol 1, Nro 2, Buenos Aires.
313. Silva García German, 2009, *“Cambio y resistencia en la concepción y organización de los programas de Derecho”*, en Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 7, Nro. 14, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires.
314. Sisto Campos Vicente, 2005, *“Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad”*, en Espacio Público y privatización del conocimiento.

Estudios sobre políticas universitarias en América Latina, CLACSO, Buenos Aires.

315. Smith Juan Carlos, 1976, "*Aspectos metodológicos de la investigación jurídica*", Revista Notarial, separata Nro 845.

316. Soria Nicastró Oscar, 2003, "*Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana ¿por qué esperar el posgrado?*" en Docencia e Investigación en el aula. Una relación imprescindible, CESU-UNAM, Tercera Epoca, Pensamiento Universitario, México.

317. Stiglitz Joseph, 1998, "*Más instrumentos y metas más amplias para el desarrollo. Hacia el consenso post Washington*", Desarrollo Económico Nro. 151, Vol. 38, octubre-diciembre, Buenos Aires.

318. Suasnábar Claudio, 2002, "*Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica*", en Fundamentos en Humanidades, Año 3, Nro. 5, febrero-marzo, Universidad Nacional de San Luis, Red AL y C.

319. 1999, "*Resistencia, cambio y adaptación en las Universidades Nacionales. Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica*" en Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional, de Tiramonti, Suasnábar y Seoane, Serie Estudios e Investigaciones, Nro. 38, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.

320. Suasnabar Claudio, Seoane Viviana, Deldivedro Vanesa, 2002, "*Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes investigadores de la Universidad Nacional de La Plata*", en Segundo Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación, Buenos Aires.

321. Smeby Jens-Christian, 1998, "*Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities*", en Teaching In Higher Education; Vol. 3, Nro. 1; Career and Technical Education, pag. 5

322. Steger, Hanns Albert 1974 "*Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*", Fondo de Cultura Económica, México.

323. Stenhouse L., 1998, "*La investigación como base de la enseñanza*", Morata, 4ta Edic., Madrid.

324. Sverdlick Ingrid, 2007, "*La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio*", en Sverdlick (comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción, Novedades Educativas, Buenos Aires.

325. Tau Anzoátegui Victor, 1974, "*Los juristas argentinos de la generación de 1910*", Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Buenos Aires.

326. 1997, "*La Revista Jurídica en la cultura contemporánea*", Ciudad Argentina, Buenos Aires.
327. 2000, "*Las ideas jurídicas en la Argentina. Siglos XIX-XX*", Abeledo Perrot, Tercera Edición, Buenos Aires.
328. Tedesco Juan Carlos, 1971, "*Modernización y Democratización en la Universidad argentina. Un panorama histórico*", en *Modernización y democratización de la universidad latinoamericana*, de Edmundo Fuenzalida, CPU - Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.
329. Tenti Fanfani Emilio, 1981, "*Génesis y desarrollo de los campos educativos*", en *Anuies Revista de Educación Superior*, Vol. XI, No 38.
330. 1993, "*Universidad y Empresa*", Miño y Dávila, Buenos Aires.
331. 2004, "*Sociología de la educación*", Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
332. Tenti Fanfani Emilio y Gomez Campos Víctor Manuel, 1989, "*Universidad y profesiones: crisis y alternativas*", Miño y Davila, Buenos Aires.
333. Terenzini P.T., 1999, "*Research and practice in undergraduate education: And never the twain shall meet*" en *Higher Education*, 38.
334. Thury Cornejo Valentín, 2009, "*El cine ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho?*", en *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 7, Nro. 14, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires.
335. Tomado de Fries Lorena y Facio Alda (comp.), 1999, "*Género y Derecho*", LOM Ediciones, La Morada.
336. Troiano Helena, 2000, "*Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad*", en *Educación* Nro. 27, pags. 137-149.
337. Trow Martín, 1998, "*Confianza, mercados y rendición de cuentas en la Educación Superior*", en *Pensamiento Universitario*, año 6, Nro. 6, pp. 12-27.
338. Vallejos Oscar, 2010, "*La construcción de una universidad de tipo nuevo*" en "*La construcción de la ciencia académica*", Prego & Vallejos, Biblos, Buenos Aires.
339. Valles Miguel, 1997, "*Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*", Editorial Síntesis, Madrid.
340. Varela Sebastián, 2011, "*Las dinámicas del cambio en las instituciones de educación superior*", Editorial Académica Española, Berlin.
341. 2007, "*Las dinámicas del cambio en las universidades estatales. Una aproximación desde el neoinstitucionalismo a*

la experiencia reciente de la UNICEN", en Evaluando la evaluación, Kroch, Camou, Pratti, Edit. Prometeo, Buenos Aires.

342. Veblen Thorstein, 1903, "*The Higer Learning in America*", Huebsch, New York, 1918.

343. Verger Jacques, 1994, "*Esquemas*" en Historia de la Universidad Europea. Volumen I: Las universidades en la edad media. Hilde de Ridder-Symoens, Servicio Editorial, Universidad del País Vasco, Bilbao.

344. Vessuri Hebe, 1993, "*La cooperación científica internacional, la política y la negociación de la evaluación experta*", en Ciencia, Tecnología y Sociedad en América Latina, ALAS, Nueva Sociedad, Buenos Aires.

345. Vidal J. y Quintanilla M.A., 2000, "*The teaching and research relationships within institutional evaluation*" en Higher Education, Nro. 40, pag. 221-229.

346. Viniestra Velázquez Leonardo, 1988, "*La investigación como herramienta de aprendizaje*", en Revista de Investigación Clínica, Nro. 40, abril-junio, México.

347. Weber Max, 1919, "*La ciencia como profesión*", Trad. Joaquín Abellan, Espasa-Calpe, España-Madrid, 1989.

348. Weick Karl, 1976, "*Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*" en Administrative Science Quarterly, 21 (1): 1-19.

349. Witker Jorge, 1995, "*Docencia crítica y formación jurídica*" en Antología sobre la enseñanza del Derecho, segunda edición, UNAM, México DF.

350. Yapur María Clotilde, 2012, "*Docencia e Investigación*", en El futuro de la Profesión Académica, de Lamarra y Marquina, Editorial de la Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires.

351. Ziri6n Antonio (comp.), 1989, "*Actualidad de Husserl*", Facultad de Filosofía y Letras/Fundaci6n Gutman/Alianza Editorial Mexicana, México DF.

DOCUMENTOS

1. Actas de Sesiones del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, período 1958-1960, Universidad de Buenos Aires.
2. CENSO Docente UBA, 2004, 2011.
3. *Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación*, CONEAU, 2002.
4. *Dictamen sobre el Régimen Especial de Dedicación Plena* en las Universidades Nacionales, Décimo Dictamen del Consejo Nacional de Educación Superior, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, 1998.

5. *Estadísticas Universitarias*, Anuarios 2011, 1996, y años intermedios, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.
6. *Guía Anual de la Facultad de Derecho UBA*, 1957, 1958, 1959, Ediciones del Departamento de Publicaciones de la Facultad.
7. *Informes de Autoevaluación 2010 y 2013*, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.
8. *Lineamientos para la Evaluación Institucional*, CONEAU, 1997.
9. *Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores*, Manual de Procedimientos, Res. 1879/2008 del Ministerio de Educación de la Nación.
10. *Programa de Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria* (“Subproyecto 06”), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1991.
11. *Programa Historia y Memoria*, Universidad de Buenos Aires.
12. Páginas Web:
 - de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP;
 - de la Facultad de Derecho UBA;
 - de la Facultad de Derecho de la UNC;
 - de la UNLP;
 - de la UBA;
 - de la UNC;
 - del Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA;
 - de la Secretaría Académica de la UBA;
 - de la Unión de Universidades de América Latina;
 - de la Comisión Económica para América Latina;
 - de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica;
 - www.houssay.org.ar
13. *Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho DeCyT 2010*, Presentación, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA.
14. *Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho DeCyT*, Acerca de la programación DeCyT, 2012-2014, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA
15. *Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación*, Año 1905, Tomo II.
16. *Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Senadores de la Nación*, Año 1905, Tomo I.
17. *Fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación*.
18. *Anales, Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP*, 1996, 1997, 2002 a 2014.
19. *Universidad Nacional de La Plata, MEMORIA*, 1906-1909.
20. *Acuerdos Plenarios del Consejo Interuniversitario Nacional 1990-2000*.

21. *Resoluciones* varias del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP; y del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata.
 22. *Resoluciones* varias del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la UBA; y del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires.
-