
**REVISTA
DE LA
FACULTAD
DE CIENCIAS
JURÍDICAS
Y SOCIALES**

**Universidad
Nacional
de La Plata**

Nro. III Extraordinario

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO
Debates y reflexiones

ANALES

DIRECTOR

JUAN CARLOS CORBETTA

**Declarado de interés académico por el Sr. Decano
de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
de la Universidad Nacional de La Plata. Resolución 760/17**

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Abog. Vicente Santos ATELA
Decano

Dr. José ORLER
Secretario de Asuntos Académicos

Abog. Mariano SALGADO
Secretario de Investigación Científica

Abog. Valeria HUENCHIMAN
Secretaria de Posgrado

Abog. Adolfo BROOK
Secretario de Extensión Universitaria

Abog. Joaquín ELISECHE
Secretario de Asuntos Estudiantiles

Cdor. Hernán NAVAMUEL
Secretario Económico Financiero

Abog. Javier MOR ROIG
Secretario de Relaciones Institucionales

Consejeros Directivos
Titulares

Claustro docente
Hernán Rodolfo GÓMEZ
Marcelo Adolfo KRIKORIAN
Juan Carlos MARTÍN
Rita Marcela GAJATE
Amos Arturo GRAJALES
Gilda Isabel MALTAS
Marcelo Cristian SENA

Claustro de Graduados
Adolfo Eduardo BROOK

Jefe de Trabajos Prácticos
Juan Manuel HITTERS

Auxiliares Docentes
Sandra Silvina PARIS

Claustro No Docente
Vilma Edith SANDE

Claustro Estudiantil
Agustina María José BALBÍN
Juan Ignacio JACOB
Denise OTTO
Candela MARENNA
Julieta María VISCONTI

ANALES

Calle 48 entre 6 y 7. Edificio Sergio Karakachoff, Piso 7, Oficina 716.

E-mail:

revista-anales@jursoc.unlp.edu.ar

revista.anales.unlp@gmail.com

DIRECTOR

Prof. Juan Carlos CORBETTA (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

CONSEJO EDITORIAL

EDITORA: Lic. María Luciana ALI (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

ASISTENTES DE EDICIÓN: Abog. Silvina Laura SARTELLI (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)
Fabián AMARILLO (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Prof. Juan Carlos CORBETTA (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

Abog. Rita M. GAJATE (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

Dr. Ricardo Sebastián PIANA (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

Lic. María Luciana ALI (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

CONSEJO HONORABLE EDITORIAL

Prof. Dr. Jorge Horacio ALTERINI (Prof. Extraordinario Emérito, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

Prof. Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI (Prof. Extraordinario Honorario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

Prof. Dr. Roberto Omar BERIZONCE (Prof. Extraordinario Emérito, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

Prof. Dr. Juan Carlos HITTERS (Prof. Extraordinario Emérito, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

Prof. Dr. Roberto H. LAVIGNE (Prof. Extraordinario Emérito, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP)

CONSEJO CONSULTIVO EXTRAORDINARIO

Giorgio ALBERTI (Universidad de Bologna, Italia)

Pierre BIRNBAUM (Universidad Sorbonne, Francia)

Alessandro CAMPI (Universidad de Perugia, Italia)

Giusseppe DE VERGOTTINI (Universidad de Bologna, Italia)

Francisco FERNÁNDEZ SEGADO (Universidad Complutense de Madrid, España)

Eduardo GARCÍA DE ENTERRÍA (Real Academia Española)

David HELD (London School of Economics, Inglaterra)

Antonio LA PERGOLA (Consejo de Europa, Francia)

Jerónimo MOLINA (Universidad de Murcia, España)

Ramón MONTERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Dalmacio NEGRO PAVÓN (Real Academia de Ciencias Políticas, España)

Ada PELLEGRINI GRINOVER (Universidad de Sao Paulo, Brasil)

Francisco RUBIO LLORENTE (Universidad Complutense de Madrid, España)

PRESENTACIÓN

El Derecho, en tanto objeto de estudio complejo, plural y de abordajes múltiples, requiere algún formato –algunos formatos– específico de enseñanza. Dicho de otro modo, las especificidades del campo disciplinar devienen particularidades en el modo de enseñarlo. Tales particularidades han sido objeto de preocupación y discusión desde tiempos históricos y actualmente van constituyendo también un campo disciplinar que a todas luces se presenta como provisorio y en construcción. La reflexión sobre la Enseñanza del Derecho sucede entonces como una prioridad institucional en Facultades como la nuestra que se hallan abordando procesos de cambio curricular profundos y novedosos.

¿Cómo debe enseñarse el Derecho?, ¿cómo deben enseñarse las especialidades disciplinares que lo conforman? Son dos preguntas claves que deben acompañar la reforma curricular. Asimismo, desde nuestra condición de docentes cabe preguntarnos ¿cómo enseñamos nuestras asignaturas?, ¿cuáles son nuestras experiencias y prácticas concretas?, con la pretensión de impulsar algunos disparadores de nuevas preguntas y nuevas prácticas, a partir de concebir esa enseñanza como una labor dinámica que requiere de constante revisión y actualización.

En el marco del proceso de reforma de la carrera que nuestra institución viene transitando, a partir de la aprobación del Nuevo Plan de Estudio por Resolución 1678/16 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y su puesta en marcha en este ciclo lectivo 2017, es decisión multiplicar los ámbitos de debate y reflexión al respecto. En el mes de octubre de 2016 se organizó en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales el Congreso de Enseñanza del Derecho que fue una cabal expresión de polémicas y debates de una comunidad académica dispuesta a dudar y repensar; de forma

inmediata publicamos el *e-book* “Enseñanza del Derecho” como producto y registro de todos los tópicos y resúmenes, con los autores y especialistas que aportaron su visiones y sapiencias; y ahora, estamos ofreciendo a consideración de nuestra comunidad académica el presente volumen como continuación y profundización de aquellos.

Se trata de veinte trabajos de la mayor valía y densidad, que docentes e investigadores de nuestra Facultad y de otras Facultades del mundo han producido y exponen. Se trata de un material para estudiar y profundizar, imprescindible en el abordaje más actualizado de la Enseñanza del Derecho, vehículo de debates y reflexiones que ya no pueden postergarse.

Abog. Vicente ATELA
Decano

Dr. José ORLER
Secretario Académico

Prof. Juan Carlos CORBETTA
Director

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata

SUMARIO

La educación a distancia en la Facultad. Ventajas y dificultades POR OLGA L. SALANUEVA.....	1
¿Hay una traducción correcta de las normas? POR CARLOS MARÍA CÁRCOVA	13
Sobre la enseñanza del Derecho –Apuntes y reflexiones– POR RICARDO PABLO RECA	25
Planificación en un curso de Práctica Profesional para defensa de derechos de personas con discapacidad POR JUAN ANTONIO SEDA.....	59
El “big bang” en la enseñanza del Derecho POR CARLOS ENRIQUE PETTORUTI.....	73
Enseñanza jurídica y el uso de la historia del Derecho POR JUAN MANUEL OTERO.....	83
Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios POR MANUELA G. GONZÁLEZ.....	101
Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas POR JOSÉ ORLER.....	119
El método de casos y el método de problemas en la enseñanza del Derecho POR GUILLERMO G. PEÑALVA.....	145

Escollos epistémicos en la enseñanza del Derecho	
POR DAVID SIERRA SOROCKINAS.....	171
Habilidades y competencias profesionales en Abogacía: hacia la reconfiguración de la enseñanza práctica en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	
POR RITA MARCELA GAJATE.....	189
Sociología jurídica y enseñanza del Derecho	
POR CARLOS ENRIQUE BISSO	215
Reformas legislativas y enseñanza del Derecho. ¿Hacia una nueva cultura jurídica?	
POR FRANCISCO GABRIEL MARULL	229
La vinculación entre derechos y políticas públicas. Nuevos abordajes en la enseñanza	
POR LAURA PAUTASSI.....	249
La enseñanza del Derecho. Taller de acceso a la Información Jurídica. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario	
POR SANDRA FRUSTAGLI Y GUSTAVO M. NADALINI	265
Enseñar una profesión, enseñar una práctica... ¿un problema? La enseñanza del Derecho y la articulación entre la teoría y la práctica	
POR GRACIELA CAPPELETTI	279
Universidad y revolución: el pensamiento reformista de Carlos Cossio en el Centenario de la Reforma Universitaria	
POR DIEGO LUNA.....	301
Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho	
POR PABLO LAZZATTI.....	359
El pensamiento jurídico constitucional. La necesaria incidencia de la enseñanza del Derecho para un nuevo saber jurídico argentino	
POR JAVIER FRANCISCO AGA.....	397
La crítica jurídica en la enseñanza del Derecho	
POR SERGIO MARTÍN TAPIA ARGÜELLO.....	425

La educación a distancia en la Facultad. Ventajas y dificultades

POR **OLGA L. SALANUEVA** (*)

Sumario: I. Introducción.- II. Comienzos de la enseñanza a distancia.- III. La enseñanza a distancia en las universidades.- IV. Ventajas de la educación a distancia.- V. Las dificultades de la educación a distancia.- VI. Formación de los docentes.- VII. Gestión de los posgrados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.- VIII. Bibliografía.

I. Introducción

Existe un consenso generalizado de que la educación a distancia (EAD) comienza en el siglo XIX (1), usando la herramienta facilitada por los correos postales, la correspondencia y su buena distribución. En general se inscribían en los cursos por correspondencia las mujeres y los tutores eran en su gran mayoría varones. Con el correr del tiempo aparecieron en Europa, EE.UU. y Argentina instituciones y nuevas tecnologías de información como la radio y luego la televisión, que compitieron con el sistema de correspondencia y entre sí, hasta que varios procesos sociales hicieron que las “academias” y otras organizaciones dedicadas a la enseñanza a distancia, desaparecieran o fueran asumidas bajo la modalidad “presencial” o “semipresencial” por las propias universidades públicas y privadas. Así comenzaron éstas a impartir cursos sobre diseños de ropa para el mercado interno y externo o, las

(*) Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Especialista en Sociología Jurídica, UNLP. Prof. Emérito, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Dir. de la Maestría en Sociología Jurídica modalidad a distancia, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

(1) Algunos la datan en el siglo XVIII, con un anuncio publicado en 1728 por la Gaceta de Boston, en donde ofrecían enviar a estudiantes, por medio de la correspondencia, cursos tutorados de carpintería, secretariado comercial, dactilografía y taquigrafía. Los envíos incluían detallados manuales que a través de dibujos ilustraban los pasos a seguir.

tecnicaturas en diversos oficios complejos como: mecánica de precisión, construcciones, instalaciones eléctricas de grandes edificios, y otras.

En Argentina el nombre de Academias PITMAN es un ejemplo de EAD. Instruyó a varias generaciones de mujeres especialmente en secretariado comercial (2), entre los años de su fundación 1919 y el cierre de la misma en 1993. En más de 70 años de actividades educativas y no siendo la única, varias generaciones de argentinas ingresaron a empleos públicos, privados y actividades autónomas como la costura, el secretariado y el diseño de modas.

El nombre de ACADEMIA era mirado críticamente por los/las universitarios/as, tal vez porque creían que eran acreedores únicos e indiscutibles del término. Palabra que hasta el presente parece ser propia de universidades e instituciones universitarias, pues son las reconocidas socialmente relacionadas con el aprendizaje de las ciencias, las humanidades y el arte o, porque la enseñanza, por correo o correspondencia, en secretariado comercial, corte y confección, taquidactilografía, peluquería eran para conseguir entre las mujeres de clases populares, empleos generalmente mal remunerados y de bajo prestigio.

El desarrollo de la radiofonía y más adelante la televisión trajo, como afirmamos, la sustitución del aprendizaje por correspondencia por estos medios que informaban paso a paso como aprender para incorporarse al mercado de trabajo. Un mercado de trabajo que más que liberar a las mujeres de los yugos maritales las sometió a las arbitrariedades patronales.

II. Comienzos de la enseñanza a distancia

Haremos una enumeración muy breve de algunas de las causas que facilitaron el desarrollo de la educación a distancia (EAD).

II.1. La Revolución Industrial

La Revolución Industrial (R. I.) proceso de invención, descubrimiento y aplicación de tecnología en la producción agrícola ganadera y textil que se inicia en Inglaterra en el siglo XVIII y se expande por Europa y América durante

(2) Les enseñaban a escribir cuidando la ortografía y redacción de notas y cartas comerciales; a organizar los ficheros y archivos de la producción "literaria" del trabajo y ser siempre obedientes y amables con los jefes.

el siglo XIX y continúa hasta nuestros días con nuevas tecnologías que modifican las maneras de pensar, obrar y sentir de millones de seres humanos, principalmente por el diverso uso de los sistemas de información y comunicación.

II.2. Las consecuencias de la Revolución Industrial

Las consecuencias de la R. I. fueron el aumento de la población que mediante el uso de maquinaria agrícola aumentó la producción y mejoró la alimentación. Ello alentó la baja de la edad de los matrimonios, la natalidad más segura, menos muertes de las madres y más limpieza de los espacios habitacionales y del aseo personal.

Produjo las migraciones de enormes masas de campesinos –téngase en cuenta que como lo enuncia Hobsbawm entre el 90 y el 97% de la población europea del siglo XVIII era “rural o agrícola”–, fueron desplazados de las tierras de laboreo por el uso de máquinas (sembradoras y trilladoras) hacia las urbes que se constituyeron en enormes y con industrias manufactureras que requerían de mano de obra no calificada. El campesino en los centros urbanos industriales se transformó en asalariados que vendían su fuerza de trabajo a los burgueses que los empleaban por salarios ínfimos en jornadas laborales extenuantes de 12 a 14 horas diarias. En las primeras grandes industrias manufactureras había poca división del trabajo y trabajaban hombres, mujeres y niños, en toda clase de tareas.

Esas transformaciones tecnológicas favorecieron el crecimiento de la sociedad de masas y la cultura de masas. Sin embargo, las poblaciones permanecían analfabetas o semialfabetizadas y el trabajo asalariado en procesos industriales más complejos requería que cada vez más los y las trabajadoras y empleadas supieran leer, escribir y comprender las instrucciones para el manejo de las máquinas. La demanda de instrucción para obtener, mejorar o permanecer en los trabajos y empleos fomentó una forma de educación de bajo costo y gran efectividad: la educación a distancia por correspondencia o postal.

III. La enseñanza a distancia en las universidades

Lentamente las universidades y academias comenzaron a modificar sus apreciaciones pedagógicas y perspectivas funcionales sobre la educación a distancia.

La primera universidad que promovió y difundió internacionalmente la educación a distancia inicia sus cursos en el año 1938 en la ciudad de Victoria Canadá donde se realizó la Primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia.

Varios años después en 1962 se crea en Pretoria, la Universidad de Sudáfrica a distancia para dictar cursos, no carreras. Diez años después se funda la “Open University” en el Reino Unido donde se dictan cursos y carreras presenciales, semipresenciales y a distancia. En la actualidad la educación *online*, a distancia o virtual como se la denomina se halla en África, Europa, Asia, Oceanía y en toda América.

En Argentina la Universidad Nacional de La Plata, entre otras, comienza sus actividades de educación a distancia en el año 1999. Se crea en la Secretaría General el programa de educación a distancia dependiente de la Secretaría Académica. En el año 2004 las actividades de EAD se hacen sistemáticas y se fomenta como complementaria en la formación del grado y posgrado así lo expresan:

“El cambio socio cultural de Argentina de la última década sumado a la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en las diferentes actividades humanas presentan un contexto para las Universidades donde se plantean nuevas y renovadas actividades en las aulas universitarias” (González, Esnaola y Martín, 2012: 3).

En la actualidad, la Universidad a través del Aula Cavila dicta numerosos cursos y seminarios a distancia conectada con universidades de España, Francia y América Latina.

La organización y gestión de la educación a distancia que depende de la Secretaría Académica de la Universidad no ha sido impedimento para que las Facultades implementaran cursos de grado y posgrado bajo esa modalidad. Desde hace algunos años las Facultades han comenzado a dictar carreras de especialización y maestría en la modalidad semipresencial y a distancia (3).

(3) Ver en www.unlp.edu.ar/especializaciones la FeHCE tiene una carrera de Gestión de Información Científica y Tecnología a distancia y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social una carrera de Especialización en Comunicación y Salud (a distancia en

Este proceso de crear carreras de posgrado combinando lo presencial con lo virtual y/o la modalidad a distancia cobra un impulso cada vez mayor y los pedidos de acreditación ante CONEAU (4) a los efectos de poder iniciar el dictado de las mismas y otorgar la acreditación de los estudios a nivel nacional e internacional, se multiplican.

IV. Ventajas de la educación a distancia

Aún no hemos dado una definición de lo que se entiende por EAD para ello apelamos a la siguiente definición:

“Entendemos por Educación a Distancia a la modalidad educativa no presencial que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dicha mediación se realiza utilizando una gran variedad de recursos (especialmente los de las tecnologías de la información y redes de comunicación), junto con la producción de materiales de estudio poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción” (González, Esnaola y Martín, 2012:10).

Podemos señalar algunas cuestiones por las cuales el dictado a distancia de carreras se ha tornado una demanda académica y profesional cada vez más requerida. Es sabido, pero no por ello deja de ser importante que una carrera de posgrado tiene un público posible que mayoritariamente trabaja. Frecuentemente estas personas no disponen del tiempo que insume una carrera presencial. En otros términos una carrera presencial implica que es la institución la que regula los tiempos de los estudiantes, ello dificulta a veces hacerla. El dictado a distancia de los cursos, materias y seminarios de una carrera, permite a los/as estudiantes administrar más adecuadamente la disponibilidad de tiempo. El tiempo no es primordialmente de los docentes o de la institución, sino de los estudiantes. Ellos/as son los que lo

proceso de acreditación). La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales tiene una carrera de Maestría en Sociología Jurídica a distancia acreditada.

(4) CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Entidad extremadamente burocrática que revisa la organización de las carreras de grado y posgrado y cuyos dictámenes se demoran más de un año desde el inicio de los trámites.

administran y lo adecuan a las demandas familiares y laborales, inclusive hasta pueden reflexionar no solo sobre cómo y cuánto van a estudiar sino también sobre la ocupación/profesión y el tiempo que ésta les insume.

Lo indicado para las personas que trabajan es aplicable para docentes universitarios/as, empleados/as estatales y profesionales, y para científicos donde el trabajo que desempeñan les insume un tiempo relativamente amplio.

En síntesis el tiempo en la EAD es autoadministrado para aquellos que se muestran interesados en estudios y carreras de posgrado. Desde sus hogares pueden cursar, hacer prácticos, parciales e intervenir en proyectos de investigación, pueden inclusive ocuparse de las materias y trabajos en días feriados y no laborables.

Una ventaja importante de las carreras a distancia es que anula las distancias geográficas entre los centros emisores de conocimientos y quienes quieren realizar una carrera. Las distancias no son un problema, pues los estudiantes reciben en el lugar donde cuenten con una PC o *notebook*, u otra herramienta electrónica de comunicación, libros, proyectos de investigación, información estadística, presentaciones de PowerPoint, videos, clases escritas de los/las docentes que resultan de buena calidad y que los ayudan a estudiar sin desplazarse geográficamente.

Asegura una comunicación entre docentes y estudiantes cuasi permanente a través de los foros y chats de las plataformas, con la única limitación de días y horas convenidas entre los participantes. Así es posible comunicarse con estudiantes no solo de Argentina sino de otros países.

Otra ventaja es la económica. La educación a distancia evita al estudiante los gastos de traslado, vivienda, alimentación, cambiar de hábitat y de costumbres. A su vez disminuye el gasto en los materiales de estudios. Estos últimos suelen ser provistos por los repositorios, bibliotecas *online* y los tutores o docentes a cargo de las materias y seminarios que dictan.

Una carrera a distancia no perturba el ejercicio de las profesiones ni los empleos privados o estatales, que demandan presencia a veces, según el tipo de empleo, de seis o siete horas. Y estos son significativos porque los empleos u ocupaciones son la fuente de sustento.

Desde las instituciones educativas universitarias, una ventaja extraordinaria de las carreras a distancia es que supera el problema edilicio que genera dificultades institucionales y personales para quienes pretenden cursar.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales tiene espacios asignados especiales, una casa para actividad de posgrado, pero es muy numeroso el número de estudiantes y cursos, materias, seminarios y talleres que se dictan, tanto de las especializaciones, como en las maestrías y doctorados (5). Los límites físicos áulicos atentan contra las carreras presenciales y son una dificultad que tiende a ser permanente y que agrava la disponibilidad física horaria y de los días disponibles en la semana para cursar. Obviamente, ello no ocurre con el dictado de cursos y carreras en la modalidad a distancia donde los espacios áulicos no interesan, la autoadministración de horarios y días significan una organización que administran los/as estudiantes y docentes.

El tema de la excesiva carga horaria de las maestrías se ATENÚA para los/as estudiantes cuando éstas se dictan bajo la modalidad virtual. Como afirmamos esta modalidad permite una mejor administración del tiempo de quienes trabajan y quieren o necesitan estudios de posgrado. El problema se presenta con las carreras presenciales. Al respecto una Comisión Asesora de Ciencias Sociales de CONEAU integrada por destacados Investigadores en el año 2002 advertía que:

“La carga horaria de las maestrías debería ser disminuida y adaptada a los estándares internacionales, que en general es significativamente más baja” (David y otros, 2002: 4).

Sería interesante que en total la carga horaria de las maestrías se redujera a 540 horas distribuidas en 380 de teóricas y 160 de tareas de investigación dedicadas al desarrollo de la tesis. La inclusión de las horas dedicadas a la investigación para la elaboración de la tesis ha sido un aporte extraordinario de la UNLP porque de lo contrario las tesis de maestría se transformaban en “monografías escolares largas”.

La “educación a distancia” media, utilizando variada tecnología comunicacional electrónica entre estudiantes y docentes asegurando el proceso

(5) Dos Doctorados; quince Especializaciones y ocho Maestrías, la mayoría de las carreras han sido acreditadas por CONEAU.

de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los fines y objetivos propuestos en el plan o currículo. Permite la interactividad entre los y las docente y estudiantes y la interdisciplina. Asegura la educación permanente.

En síntesis las ventajas de la modalidad a distancia son:

- Anular las distancias geográficas.
- Permitir a los/as maestrandos/as la autoadministración del tiempo.
- Disminuir los costos de los traslados a los lugares de enseñanza y aprendizaje.
- Facilitar el acceso a materiales de estudio: libros, informes, datos estadísticos, bibliotecas, y fuentes de datos primarios y secundarios en forma gratuita.
- Intercambiar con otros maestrandos y con los docentes consultas rápidas y pertinentes sobre los contenidos.

V. Las dificultades de la educación a distancia

Una de las dificultades o desventajas que habitualmente se señala de la EAD es la mediatización o separatividad, por las tecnologías de la información y la comunicación, entre estudiantes y docentes y estudiantes entre sí. Esta objeción parte de los/las docentes que trabajan en los espacios físicos (aulas) y que en forma ficticia o ideal refieren al contacto directo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una observación cuidadosa de los intercambios directos entre docente y estudiantes muestra más la unidireccionalidad del discurso docente hegemónico que la discusión e intermediación –persona a persona– de los saberes que se imparten. En la EAD a través de los foros y el chat el intercambio es prácticamente inmediato y frecuentemente simultáneo donde no solo participa el docente y los estudiantes sino también entre ellos.

En Casas de Estudios de muy alta matriculación, el trato personal, permanente y bidireccional en la modalidad presencial constituye una ficción que es tanto o más importante que la intermediación de la comunicación a través de herramientas electrónicas en la educación a distancia.

Otras dificultades que se señalan a la EAD son que:

- No facilita la trasmisión de valores y actitudes como la solidaridad y la cooperación. Si ello puede tener algún andamio en la modalidad a distancia, la educación tradición fomenta la competencia, el individualismo y desalienta la construcción del conocimiento como hecho social; privilegia la búsqueda egoísta de las premiaciones: ser el o la mejor.
- La desconfianza en la calidad de los saberes y haceres a transmitir y sobre todo en los sistemas de evaluación. Algunos piensan que la mediatización en la EAD impide que el docente controle y evalúe realmente lo que el/la estudiante aprenden.
- La educación a distancia fomenta el aislamiento de los/las estudiantes y requiere para corregir este desfasaje la intervención activa de los tutores.
- Una formación académica distinta a la tradicional requiere de cierto nivel de adaptación que puede resultar difícil para algunas personas.

VI. Formación de los docentes

La EAD requiere de docentes especialmente preparados no solo para usar las TIC internet, telefonía fija y móvil, televisión por cable y satelital, etc. y las herramientas que ofrecen las plataformas, sino también de una adecuación didáctico pedagógica que exige perfeccionamiento del docente y de los contenidos a transmitir donde, la interacción, crítica y construcción de los conocimientos debe ser permanente y mediada por la tecnología que se use.

En el sentido de planificar los pasos para crear cursos, seminarios y carreras a distancia, la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2004 se dedica con personal altamente calificado a tal fin. Para ello la Secretaría Académica a través de la dirección de EAD asesora y colabora con la capacitación de los docentes en el uso previo de las herramientas y aconseja por ejemplo en la organización de las aulas virtuales y de qué implementos técnicos valerse para EAD.

Una colaboración primordial e invaluable la realiza aportando a la fundamentación del modelo educativo, la propuesta pedagógica, el diseño del

aula virtual, la presentación de la carrera con su descripción, objetivos, cronogramas, metodologías que facilitan por un lado, que los posibles interesados/as accedan a la información a través de las páginas web, y por otro lado, facilita la gestión ante los órganos de contralor universitarios de las carreras, sobre todo ante la CONEAU que por sus enmarañadas disposiciones y resoluciones tornan complicado el proceso de acreditación.

VII. Gestión de los posgrados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Así como la Universidad ha organizado una dirección de EAD con personal calificado y una gestión administrativa y tecnológica eficiente, la Facultad que ya inició el dictado de su primera carrera (6) a distancia acreditada, tiene que organizar a partir de la Secretaría de Posgrado una dirección de EAD. Esto es por la magnitud que cobra no solo los cursos de la maestría sino también, porque el dictar una carrera a distancia incentiva la demanda de cursos, seminarios y carreras bajo esa modalidad y en consecuencia es indispensable organizar una dirección específica en el Posgrado.

Varios de los y las directores/as de los Institutos, de especializaciones y maestrías y titulares de cátedras conocen las ventajas funcionales de la educación a distancia y/o semipresencial, sobre todo en aquellas carreras cuyo número de estudiantes es muy alto y las aulas insuficientes, precarias, pero, no encuentran una organización específica que promueva y ayude institucionalmente este tipo de emprendimientos que desafían el pensamiento tradicional: aula, pizarrón, bancos, docente y estudiantes a veces hacinados.

No afirmamos que la organización para promover y realizar carreras y cursos a distancia y/o semipresenciales termine con la educación tradicional sino que la Facultad, institución masiva en el grado y de alta matriculación y número de carreras y cursos de posgrado tiene que ofrecer otras posibilidades para asegurar la educación permanente, una demanda social que no podrá evitar.

Esta organización de una dirección de EAD dependiente de la Secretaría de Posgrado de la Facultad requiere más que de presupuesto, de una decisión

(6) La Maestría en Sociología Jurídica comenzó el dictado en el año 2017.

política académica, pues personas suficientemente capacitadas en lo pedagógico, gestor y de informática existe y de excelente nivel de conocimientos en sus respectivas incumbencias y, si ellas necesitaran en algunos casos asesoramiento, las personas que integran la dirección de EAD de la UNLP, tienen una calificada capacitación y una alta disposición a colaborar.

Para finalizar citamos a una investigadora peruana que expresa, a nuestro criterio adecuadamente, la funcionalidad de la educación a distancia en un mundo donde distancias y tiempos se vuelven críticos para las *feminas y homos sapiens-sapiens*:

“La educación a distancia ha abierto una nueva área no sólo de desarrollo y ofrecimiento educativo, sino también un área multidisciplinaria de investigación y desarrollo, que además del interés científico y técnico que conlleva, tiene grandes perspectivas de aplicación debido a la gran demanda de capacitación, educación a lo largo de la vida y educación superior” (Manrique, 2015).

VII. Bibliografía

DAVID, Pedro y OTROS (2002). *Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97 en el área de ciencias sociales*. Comisión Asesora de Ciencias Sociales. Disponible en: www.coneau.gov.ar/archivos/475.pdf [Fecha de consulta 30/06/2017]

GONZÁLEZ, Alejandro; ESNAOLA, Fernanda y MARTÍN, Mercedes (comp.) (2012). *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales*. La Plata: Editorial EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25803> [Fecha consulta: 7/07/2017]

HOBSBAWM, Eric (2011). *La era de la revolución 1789-1848*. Buenos Aires: Editorial Crítica Grupo Editorial Planeta.

MANRIQUE, Claudia (2015). “Fundamentos legales de la Educación a Distancia”, en: *Educación a Distancia*. Blog de Discusión sobre temas de Educación a Distancia del Perú. Disponible en: <http://blog.anced.org.pe/2015/sobre-educacion-a-distancia-conceptos-problematicas-y-tendencias> [Fecha de consulta: 10/07/2017]

¿Hay una traducción correcta de las normas?

POR **CARLOS MARÍA CÁRCOVA** (*)

Sumario: I. Introducción.- II. Acerca de “realidad” y “objetividad”.- III. Semiosis, semiología, semiótica.- IV. La teoría del discurso.- V. Bibliografía.

I. Introducción

Es relativamente curioso que los juristas o mejor, los operadores jurídicos en general, salvando muy contadas y honrosas excepciones, sigan trabajando con instrumentos y herramientas conceptuales que ya tienen siglos. Algo así como si los médicos curaran aún con pócimas preparadas por ellos mismos en precarias retortas, basadas en la mezcla de yuyos y malezas, cortezas de árboles y patas de renacuajos; o si quienes explotan la tierra abrieran surcos con arados de troncos, tirados por bueyes y conducidos por manos fuertes y callosas de unos individuos mitad siervos de la gleba y mitad peones rurales.

Ciertamente la modernidad y la posmodernidad han entrado en los escritorios de abogacía y en los despachos judiciales. Pero, por lo general, bajo la forma de computadoras, bibliotecas virtuales, programas de gestión y control administrativo y otros asuntos de esa índole.

(*) Abogado. Doctor por la Universidad de Buenos Aires. Exprof. Titular Ordinario de Filosofía del Derecho, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Prof. Titular Ordinario de Teoría General y Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Prof. de grado y de posgrado en doctorados, maestrías y carreras de especialización en Universidades Nacionales (UBA/UNR/UNL/UNMdP/U del Comahue) y extranjeras (España/Brasil). Investigador Clase I, Universidad de Buenos Aires. Subdirector de la Revista Jurídica de Buenos Aires. Dir. Instituto de Investigaciones Jurídicas “Ambrosio L. Gioja”, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Prof. Titular Consulto, Universidad de Buenos Aires. Prof. Titular Emérito, Universidad de Buenos Aires. Dir. de la Carrera de Abogacía, Universidad Nacional de Avellaneda.

Sin embargo, ¿cómo explicarse que, por lo común, en el ámbito del derecho se encuentre tanta desinformación referida a asuntos que han ocupado de manera significativa a las ciencias sociales y a las humanidades, a las denominadas nuevas ciencias, a la epistemología contemporánea y a la filosofía? Me refiero, para decirlo reductiva pero claramente, al tipo de cuestiones involucradas en el llamado “giro lingüístico”.

El lenguaje ocupa el centro de la escena intelectual desde mediados del siglo pasado. La lingüística moderna que nace con Saussure y con Pierce hace casi cien años, ha venido evolucionando constantemente a través de multiplicidad de escuelas y tendencias, cada una de las cuales ha realizado aportes que, aunque no siempre consistentes resultaron, de todos modos, de singular importancia: Bajtin, Benveniste, Jakobson, Barthes, Todorov, Greimas, Eco, Kristeva, Morris, Austin, por citar sólo algunos nombres de una lista interminable. Sus especulaciones y las de otros grandes autores ocupados en disciplinas próximas: la hermenéutica, la teoría del discurso, la teoría de la comunicación, el constructivismo lingüístico, el fenómeno de la narratividad, han tenido un impacto trascendente en la teoría del derecho y en la filosofía jurídica y han comenzado a proveer insumos de nuevo tipo para reanimar la reflexión jusfilosófica, como no podía ser de otro modo, dado que la materia prima fundamental que constituye el objeto al cual ellas refieren es el lenguaje y más genéricamente, el sentido y la comunicación.

Pero estas cuestiones llegan apenas balbuceantes y asordinadas a la práctica de jueces y abogados. Por tal razón, preguntarnos acerca de cómo “traducir”, “transcribir”, aplicar el derecho, debe ser entendida, hoy por hoy, como una cuestión de estratégica importancia y de abismal complejidad.

Las respuestas canónicas a esa pregunta, vigentes hasta hace unos treinta años, por poner alguna fecha arbitraria, merodeaban alrededor de una concepción de ciencia objetivista, heredera del legado cartesiano-newtoniano y del positivismo filosófico y jurídico. Y así como la forma de ser de lo natural, estaba inscripta en procesos causales, mecánicos y ajenos a cualquier clase de subjetividad o intencionalidad, aplicar la ley era cuestión de lectura y deducción lógica. En la medida de lo posible, había que entender los textos de la manera y con el sentido con que ellos habían sido sancionados oportunamente y en caso de dudas, aplicar el método interpretativo “correcto”, que no sería otro que aquel que condujera a desentrañar la

“verdad” de la o las normas aplicables, partiendo además de la premisa de que saber en cada caso cuál era la norma aplicable o el set de normas, resultaba una cuestión naturalmente obvia. Kelsen que se animó a afirmar tempranamente, que el acto de adjudicación no era sólo un acto de conocimiento, sino también de voluntad, escandalizó a la Academia y tuvo, en los hechos, esto es, en los Tribunales, poca influencia. Más allá de su innegable talento, él mismo no es ajeno al reproche. Fue precisamente su concepción acerca de la pureza metódica del derecho, lo que aisló la teoría jurídica de la teoría social y de las humanidades, artificiosa y arbitrariamente, de modo que esta última llega tarde al encuentro de problemáticas que tienen larga historia en disciplinas como la filosofía, la historia o la antropología.

Cossio, para los años 60 mostró, con gran agudeza, que los llamados métodos de interpretación de la ley no eran recursos de naturaleza cognitiva como se pretendía, sino de naturaleza ideológica que sirvieron, con la llegada de la burguesía al poder, para operar en la reproducción y consolidación del proyecto de dominación social que encarnó en la modernidad. A pesar de su esclarecedor aporte, todavía encontramos numerosas referencias en los fallos de los más altos tribunales de todo el mundo occidental, a las virtudes esclarecedoras de aquellos viejos métodos.

Unos años más tarde Hart y la corriente del análisis del lenguaje natural, acercaron al campo del derecho las reflexiones del primer Wittgenstein y tematizaron un importante campo problemático que en una ya célebre polémica entre Carrió y Soler, pasó a denominarse como el de “las palabras de la ley”. Sobrevino entonces una muy útil teorización acerca de las incertidumbres del lenguaje o mejor sería decir de las palabras que integran los lenguajes naturales, todas ellas portadoras de ambigüedad, vaguedad y textura abierta. Se abrió así un panorama extraordinariamente interesante y prometedor para la jusfilosofía. Sin embargo, el positivismo analítico derivó hacia otros problemas: el de las lógicas deónticas, es decir, el de los lenguajes artificiales y, abandonando la ruta que había abierto, no prestó atención al segundo Wittgenstein y su preocupación por los usos del lenguaje y la pragmática de la comunicación y con ello olvidó o ignoró de intento, que los problemas del lenguaje se alojaban también en unidades de sentido más complejas que las palabras; de forma particular aunque no excluyente en lo que al derecho concierne, en los textos. Y los textos ofrecen además de los problemas ya conocidos otros, de los que se ocupan

numerosas disciplinas que, por cierto, no se enseñan en las Escuelas de Derecho, salvo raras excepciones. Por citar sólo algunas a la manera de ejemplo: a) *la autoreferencialidad del lenguaje*: con palabras hablamos entre otras cosas de palabras, construimos textos que tienen por objeto de reflexión otros textos, lo cual obliga a distinguir niveles del lenguaje y hacerse cargo de problemas que la lingüística estudia, pero el derecho no, como son los de intertextualidad, paratextualidad, contextualidad, etc.; b) el sentido circula al interior de los textos bajo la forma de *tropos del lenguaje*, esto es, metáforas, sinécdoques y metonimias. Cada acto de lectura, aun el que el mismo sujeto pueda realizar en forma más o menos sucesiva, reaviva el sentido lo que lo torna potencialmente diferente, porque el sujeto no es el mismo sujeto, en cada nuevo acto de lectura y porque los contextos y los paratextos pueden venir a jugar su misión rearticuladora.

Las teorías postpositivistas advirtieron estas cuestiones, pero por lo general no las tematizaron. Al menos cabe decir esto, con certeza, en relación con sus primeras manifestaciones. El movimiento de los Critical Legal Studies, las escuelas críticas europeas y latinoamericanas pusieron especial énfasis en impugnar el modelo que iba camino a su cenit, en el marco de sus limitaciones epistemológicas y en el de sus ocultamientos y complicidades políticas e ideológicas. Las corrientes neokantianas o realistas (uso denominaciones simplificadoras) denunciaron también las insuficiencias epistémicas, los reduccionismos fiscalistas, pero dieron especial preeminencia a la necesidad de rearticular la relación derecho/moral o derecho/justicia, sobre presupuestos no metafísicos, ni transhistóricos.

En un segundo momento se produjo un cambio cualitativo y emergieron las cuestiones hasta entonces preteridas, con una fuerza y una potencialidad ejemplares. Tan ejemplares como la riqueza y la complejidad que vienen ahora a aportar a los análisis contemporáneos de la jusfilosofía.

Estas páginas, que tienen propósito meramente divulgatorio, poseen obvias limitaciones de escala. En perspectiva esquemática aludiré brevemente, a sólo tres de las múltiples cuestiones que pueden ser abordadas en la línea de los aportes señalados. De todos modos ellas me permiten proponer una respuesta **prudentemente** negativa al título de estas notas.

Me explico: en mi opinión no existen criterios de naturaleza algorítmica que autoricen a extraer de un texto, ni siquiera de una secuencia o de una palabra, un sentido unívoco. ¿Cómo traducir entonces fidedignamente,

esto es, sin caer en arbitrariedad, decisionismo, despotismo, el contenido de las normas aplicables a un caso? Por de pronto: a) mediante el reemplazo de los instrumentos conceptuales de los que las tradiciones del derecho occidental se han sostenido durante gran parte del siglo XX; b) receptando las elaboraciones de la nueva epistemología y los que provienen de la semiótica, de la teoría del discurso y de la teoría de la comunicación; c) ello en perspectiva crítica, para no perder de vista el papel social del derecho y su entramado con la reproducción y/o transformación de las relaciones sociales de producción de la vida. La compleja combinación de estos elementos y muchos otros no mencionados, permitirá comprender al derecho como un fenómeno público, social e histórico. También permitirá apreciar, y por ello la respuesta es prudentemente negativa que, aunque innúmeras razones abren la posibilidad de poner en juego variados criterios de traducción de las normas, tampoco faltan los que constituyen “tecnologías del acotamiento”, limitaciones, marcos más o menos precisos que obstan al capricho y al escándalo. Probablemente, el de mayor eficacia consista en advertir, que traducir, esto es interpretar, es siempre una operación de naturaleza social que adquiere sentido y legitimación, en el contexto de una cultura y de un conjunto dado de producción e intercambios simbólicos.

He sostenido en otro texto (2007), que una visión del proceso y por ende de la adjudicación, que desmonta ficticias seguridades al no presentarlo ya como el resultado de prolijos y aceitados mecanismos lógicos y nos lo devuelve, en cambio, como compleja construcción discursiva, problemática y azarosa, no escapa, sin embargo, a los marcos de sutiles entramados de racionalidad y razonabilidad, que la cultura occidental ha construido por siglos. Siglos de refinamiento de las tecnologías jurídicas, siglos de socialización producida por las escuelas de derecho, siglos de un saber especializado, siglos de una cultura “tribunalicia”. Las actuales perspectivas teóricas, no implican irracionalidad, sino otra racionalidad, al colocar en distinto marco conceptual el análisis de algunas problemáticas tradicionales e inducen a explotar el enorme desarrollo de la lingüística contemporánea, de la teoría del discurso y la socio-semiótica, para el desarrollo de jusfilosofía de nuestro tiempo.

II. Acerca de “realidad” y “objetividad”

Como es sabido la epistemología del siglo XX discurrió en el marco de la confrontación de dos grandes modelos, el explicativismo (Descartes, Newton,

causalismo, fisicalismo, empirismo, positivismo, neopositivismo) y su concepción monista del método por una parte, y el comprensivismo por la otra, vinculado en particular a las ciencias humanas, que postulaba una perspectiva metódica pluralista (Dilthey, Weber, Schutz, Winch, Gadamer, Ricoeur) y privilegiaba la empatía, los procesos de socialización y la interpretación, como claves para comprender/conocer la conducta humana.

Pero el advenimiento de las llamadas nuevas ciencias (teoría de sistemas, cibernética, neurociencias, autopoiesis) vino a proponer una nueva perspectiva epistemológica, denominada por lo general como “constructivismo radical”, Ernst Von Glasersfeld (2002). El conocimiento deja de ser entendido ahora como una representación mental de la realidad y la conciencia como un “espejo de la naturaleza”. Dado que toda realidad no inefable es “realidad comunicada”, es preciso entender que lo que está afuera de la conciencia de los sujetos, es algo más que pura externalidad, es también comunicación, esto es, construcción de sentido. Lo que está “afuera”, lo “real”, lo “objetivo”, adquiere esa condición, en un proceso de intercambio comunicativo que lo constituye como real, porque resulta mediado por palabras, por significaciones, por historias previas, por símbolos, por valoraciones, por acuerdos, por precomprensiones del mundo.

A partir del lenguaje y de la comunicación como fenómenos inherentes a la interacción social, la subjetividad o mejor la intersubjetividad, queda restituida en un lugar de especial significación en el proceso de producción de sentido y de aprehensión del mundo.

Desde una tal epistemología, resulta claro que la perspectiva de una traducción unívoca, aparece como ingenua o ideológica. La traducción unívoca remite al formalismo, al mecanicismo, al universalismo, es decir, a todo aquello que la nueva epistemología y la crítica jurídica han venido a poner en cuestión.

III. Semiosis, semiología, semiótica

La adquisición del conocimiento en general y también del conocimiento jurídico implica el tratamiento de los procesos de significación. De allí que la semiótica resulte imprescindible a los fines de su producción e interpretación controladas, sin que por ello su papel sea menos relevante en las

situaciones en las que se lidia con las cualidades sensibles de los objetos y de los individuos, que ponen también en discurso sus pasiones.

Como afirmaba Luis Prieto (1977), la semiología no se muestra como una atomización de conocimientos dispersos, sino como una relación coherente de los sistemas de comunicación y de sus consiguientes usos sociales.

Umberto Eco en su *Tratado de Semiótica General*, ha realizado un enorme esfuerzo por sintetizar las tradiciones relativamente divergentes representadas por Saussure y sus seguidores (semiología) y por Pierce y los suyos (semiótica), a partir de entender la producción de signos como una fuerza social en sí misma, capaz de desencadenar otras fuerzas sociales. Para el talentoso autor que menciono, una teoría de los códigos (de significación) exhibe las conexiones secretas y ocultas de un sistema cultural determinado. El cambio en los estados del mundo –sostiene– no podría materializarse si tales estados no son concebidos como sistemas semánticos, pues transformarlos requiere nombrarlos y organizarlos. La producción de signos produce ideología y también crítica de la ideología. Por ello, la semiótica constituye una forma de crítica social, es decir, una manifestación de la praxis, como señala Ana Atorresi (1996).

Dado que el derecho puede concebirse como la más importante estructura de comunicación y de interacción social del mundo que nace con la modernidad, parece claro que entender su específica forma de organización, su carácter textual y no textual, la manera en que operan al interior del discurso que le es propio, las nociones de código, mensaje, recepción, demandan estudios de semiótica general y de semiótica jurídica, tal como tempranamente lo advirtiera Luis Warat. La complejidad de esta problemática, al mismo tiempo filosófica, epistémica y disciplinaria, también recusa la posibilidad de una traducibilidad pacífica, ineludible y transparente de los textos normativos.

IV. La teoría del discurso

Los estudios del discurso han resultado de enorme interés para las ciencias sociales contemporáneas y aunque reconstruir una noción precisa resulte una empresa compleja por la extrema multivocidad del término, es posible desde una perspectiva digamos “técnica”, entender al discurso como un *acontecimiento comunicacional, interacción verbal o proceso*

social de producción de sentido. Se trata del análisis de *quién* utiliza el lenguaje, *cómo* lo utiliza, *para qué* y *cuándo*, de modo de poder formular una teoría sobre las relaciones entre el uso del lenguaje y las creencias, en el marco de la interacción social.

Con ese alcance, abarca los textos tanto escritos como hablados y estudia fenómenos de homóloga interlocución, tanto en los primeros como en los segundos, puesto que el lenguaje escrito tiene también destinatarios/receptores, cuyo papel dista de ser pasivo en la constitución del sentido, como tampoco lo es el conjunto de circunstancias y situaciones que rodean al acto de recepción. Luego, puede afirmarse que la teoría del discurso comprende la comunicación verbal, los textos y los contextos.

Desde un punto de vista estructural el discurso consiste en una secuencia proposicional, dispuesta en un cierto orden. Gestos, movimientos, posturas, volumen elocucional, completan el sentido de la interacción verbal; cuando la interacción es textual, la intertextualidad y la contextualidad, cumplen igual misión. Finalmente el sentido alude siempre a ciertas representaciones semánticas.

Algunos autores, como Herbert Grece, destacan que la comunicación demanda cooperación; por parte del emisor, administrando de manera adecuada la cantidad de información, la cadencia y la forma en que es transmitida, por el lado del receptor con disposición para la escucha. Cuando el proceso falla, el sentido queda finalmente constituido por operaciones del polo receptivo, a partir de lo que el autor denomina *implicaturas*, para distinguirlas de las implicaciones lógicas; las primeras son interpretaciones basadas en mensajes no satisfactorios y por tanto reconstructivas de su sentido. En esta tesis, como en las de Wolfgang Iser, se pone énfasis en la estética de la recepción como dato constitutivo del mensaje, privilegiándose de tal modo el papel del receptor/lector en la concreción del sentido.

El análisis del discurso atiende, además de las reglas semánticas y sintácticas, las formas deliberadas o no, con las que los usuarios se comunican a través de procesos estratégicos. Las representaciones mentales que provienen de la lectura de un texto o de la escucha, no constituyen reproducciones mentales mecánicas, esto es, no copian sentidos portados en los mensajes, sino que deconstruyen y reconstruyen sentido, utilizando elementos conversacionales, textuales y contextuales, conjuntamente con el conjunto de

creencias que los usuarios ya poseen antes de iniciar la comunicación. Y así como el contexto influye en el discurso, éste puede modificar el contexto. Como explica con acierto Teun A. Van Dijk, cuyas ideas parafraseamos: *en todos los niveles del discurso encontramos 'huellas' de un contexto en el que las características sociales de los participantes desempeñan un papel fundamental, se trate del género, la clase, la filiación étnica, la edad, el origen, la posición u otros rasgos que determinan su pertenencia a un grupo.*

Hace ya muchos años intentamos, con apoyo en estas y otras categorías teóricas, reconstruir una noción discursiva para el derecho. Lo caracterizamos (hablo aquí en plural porque fue una tarea colectiva en la que Alicia E. C. Ruiz y Ricardo Entelman pergeñaron las ideas fundamentales) como una práctica social específica, de naturaleza discursiva, que expresaba los niveles de acuerdo y conflicto en una formación social determinada. Su especificidad, sosteníamos, provenía de la posibilidad de distinguirla de otras prácticas (políticas, económicas, morales, etc.); se trataba de un discurso, en tanto proceso de producción de sentido, que albergaba tres niveles, el de las normas, el de las interpretaciones de las normas producidas por los operadores jurídicos –de modo particular en el proceso de adjudicación– y el que operaba en el imaginario de la sociedad, bajo la forma de creencias, informaciones, lugares comunes, mitos e ideologías, referidas al derecho. Esos niveles eran distinguibles sólo analíticamente, en la práctica se articulaban y rearticulaban recíprocamente, en un juego incesante de circulación de sentido que coagulaba, precipitaba, circunstancialmente, en un producto legislativo o en una decisión judicial, para pasar de inmediato a formar parte nuevamente del proceso. El sentido incorporado a las normas por el legislador se aloja en un texto que es mudo, como dice José Calvo González; para hacerlo hablar se necesita de los lectores, pues es sabido, no hay texto sin lector. De modo que aparece así el aporte de los diversos lectores, abogados, escribanos, practicantes, amateurs y jueces, estos últimos los lectores/interpretes paradigmáticos. Pero la actividad del Juez, su lectura/interpretación de las normas debe acoplarse, ecualizarse, con muchas otras interpretaciones, las de las partes, los testigos, los documentos, los peritajes y ese complejo proceso, que toma en cuenta la jurisprudencia vigente y la doctrina actualizada, no deja de lado tampoco las experiencias existenciales que constituyen a los magistrados como seres sociales situados. En este aspecto es que el imaginario de la sociedad, el sistema de representaciones sociales (el contexto) cumple su papel operativo. El resultado será el que

produzca la intercepción articulada de los textos (normas), las interpretaciones acerca de los textos y las representaciones sociales vigentes. Estas ideas, fatalmente jibarizadas para esta ocasión, que comenzamos a divulgar en los tempranos 70 con menos información, pero seguramente mayor intuición de la que ahora disponemos, se encuentra bastante próxima a un divulgado trabajo de F. Ost, en el que juega con la metáfora del derecho de la posmodernidad, como encarnado por Hermes, el dios mensajero, modesto intermediario en la circulación incesante del sentido y en la construcción de los juegos del discurso.

Una percepción similar puede encontrarse en la propuesta de Jack M. Balkin y Sanford Levinson, cuando comparan al derecho con las denominadas *performing arts*, o artes performativas. En ese registro ubican, por ejemplo, a los guiones cinematográficos, a las obras teatrales, a las partituras musicales y a las Constituciones. Para actualizar cualquiera de estas estructuras de sentido se necesita, claro está, de los creadores (guionistas, autores teatrales, músicos y legisladores); también de los intérpretes (directores de cine o teatro, actores, ejecutantes musicales, operadores jurídicos, en especial jueces) y por último y quizás de manera principal, de una audiencia, que interactivamente disciplina a los intérpretes mediante aplausos, abucheos, críticas, reprobaciones, etc. Los autores que cito, piensan la “audiencia” como constituida no sólo por individuos, sino también por redes sociales que producen y reproducen retóricas de persuasión, en la tarea social de generar sentido.

Traducir, es decir, interpretar las normas es un proceso complejo, heurístico, hermenéutico, político y cultural, carente de resultados unívocos. No hay verdad en las sentencias, sino verosimilitud.

La idea de un única respuesta correcta, si se tratara de la deriva dworkiana, no implica mucho más que una justificación política acerca de una cultura jurídica particular, que el omnipotente juez Hércules, es capaz de encontrar, en una moral difusa, implícita y de suyo conflictual, sin más reglas que las de la intuición y las de una fantasmática “integridad o integración” del derecho, en la simbiosis de principios y normas.

Estas notas deben concluir aquí, pues ya han excedido la extensión prevista. No puedo dejar de señalar que he intentado de los múltiples aspectos a considerar, comenzar por los de rango más general: epistemología,

semiótica, discurso. Sin embargo, quedan pendientes de tratamiento cuestiones de gran importancia: el impacto producido por el denominado “Law and Literature Movement”, una exhaustiva y calificada información puede encontrarse en Karam Trindade y Roberta Magalhaes Gubert (2008), en particular por los desarrollos actuales de las teorías narrativas; la originalidad de muchas de las tesis expuestas en una pequeña gran obra, transformada ya en un clásico, *La fábrica de historias* de Jerome Bruner y la vastísima literatura existente sobre las cuestiones de la interpretación (Gadamer, Ricoeur, Iser, Davidson y además nuestro calificado colega el Prof. Lenio Streck, entre otros). Soy consciente que esta enumeración de cosas por hacer no es exhaustiva y que, a poco que se reflexione, otras líneas argumentales vendrán a reclamar su propio espacio. Soy también consciente que no seré yo quien pueda cumplir con tales desarrollos. Formulo votos para que los que se involucren de seguido en la tarea, lo hagan con resultados menos precarios que los que aquí se han podido alcanzar.

V. Bibliografía

- ATORRESI, Ana (1996). *Los estudios semióticos*. Montevideo: Conicet.
- CÁRCOVA, Carlos (2007). “Ficción y verdad en la escena del proceso”, en: *Las teorías jurídicas post positivistas*. Buenos Aires: Lexis Nexis.
- COSSIO, Carlos (1960). *La crítica de la jurisprudencia dogmática como crítica de nuestra época*. Buenos Aires: La Ley. T. 108, pp. 1088 y ss.
- ECO, V. Umberto (1981). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen, p. 457.
- GRAU, Eros R. (2002). *Ensayo y discurso sobre la interpretación / aplicación del derecho*. São Paulo: Malheiros Edit.
- KARAM TRINDADE, André y MAGALHAES GUBERT, Roberta (2008). *Derecho y Literatura: acercamientos y perspectivas para repensar el derecho*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- LEVINSON, Sanfor V. (1993). “El derecho y las humanidades: una relación incomoda”, en: *The Yale Journal*. V. 18, pp. 155 y ss.
- OST, François (1994). “Tres modelos de jueces y de derecho”, en *Doxa*. Alicante. Nº 15.

PRIETO, Luis (1977). “Semiología de la Connotación”, en: *Pertinencia y práctica*. Barcelona: G. Gilli.

VAN DIJK, Teun A. (2000). “El estudio del discurso”, en: *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, pp. 43 ss.

VON GLASERFELD, Ernst (2000). “La Construcción del conocimiento”, en: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 91 y ss.

Sobre la enseñanza del Derecho

–Apuntes y reflexiones–

POR RICARDO PABLO RECA (*)

Sumario: I. Palabras previas.– II. La misión de la Universidad Pública.– III. Los criterios de enseñanza.– IV. Un impostergable desafío.– V. Palabras finales.– VI. Bibliografía.

I. Palabras previas (1)

Agradecemos a los organizadores del Congreso de la Enseñanza del Derecho llevado a cabo en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, el jueves 20 de octubre del pasado año, la posibilidad de reunir las distintas participaciones que animaron aquel valioso encuentro, que tuvo como eje la reciente modificación del Plan de estudio y la puesta en práctica de esta necesaria y renovada perspectiva.

Así se han abordado, entre otros tópicos, la enseñanza práctica del Derecho; el compromiso de la extensión universitaria (con la imprescindible propuesta de las clínicas jurídicas y los consultorios jurídicos gratuitos); el valor de las ciencias sociales en la enseñanza del Derecho; las modificaciones en el estudio de las materias codificadas (con especial referencia a la parte general del Derecho Civil); la formación filosófica como requisito para la capacidad argumentativa e interpretativa o las técnicas para mejorar el método expositivo en las aulas.

En fin, un caleidoscopio que seguramente será enriquecido y reflejado por los distintos autores que participan en este número especial de la revista Anales.

(*) Doctor en Derecho, Universidad Complutense de Madrid, España. Prof. Titular Cátedra I Derecho Público, Provincial y Municipal, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Director del Instituto de Política y Gestión pública, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

(1) Agradezco la colaboración de la becaria María Celeste Teves.

En nuestro caso, nos referiremos a algunos *apuntes y reflexiones sobre la enseñanza del Derecho*, desde el enfoque de la *formación ciudadana*, como un aspecto sustancial y complementario de la compleja y versátil *formación profesional*, que entendemos adquiere una especial singularidad en el campo del Derecho Público.

Como sabemos, *los apuntes* son los indicios que uno recoge en un espín de experiencias, percepciones, dudas, referencias que impregnan los múltiples aspectos y matices que nos involucran en el proceso de enseñanza.

Son por ende provisorios, mutables, contingentes, apuntes que en algún caso pueden *describir* (*v.gr.* sobre las características predominantes del alumno en la clase); *juzgar* (*v.gr.* sobre los criterios de evaluación); *proyectar* (*v.gr.* sobre las modalidades de enseñanza), pero que por su propia naturaleza suelen ser absorbidos por el ensayo de la experiencia y el tiempo.

Entre las muchas impresiones que acumula la docencia, quizás se encuentre en primer término, esa vital paradoja que recrea y detiene al alumno en una misma etapa y, a su vez, endosa el capital de los años en el profesor, una relación inevitablemente asimétrica que pone por la fuerza de los hechos en estado de alerta la propia vocación.

Desde esta perspectiva, tras muchos años ininterrumpidos en la misma Cátedra, el primer interrogante que imagino es con uno mismo; cómo era a los comienzos de los años 80 y qué transformaciones, aún imperceptibles, se han producido en estas décadas.

Está demás decir, que en este repliegue emocional obviaremos aquellas huellas que se recrean en la mirada de la nostalgia. Efectivamente, apenas un puñado de años, y en algunos casos ninguno, me separaban de los alumnos y ello suponía una natural empatía que infiere el reconocimiento de la contemporaneidad, favoreciendo un diálogo con referencias comunes y un tiempo, no necesitamos recordarlo, de efervescente restauración democrática.

Creo que la vocación se afirmó desde esa inaugural disposición, que fue tallando una concepción forjada en esfuerzos, dudas, fracasos, que ensanchan nuestra sensibilidad e impregnan nuestra voz con otras voces; esa heterogeneidad de miradas que nos dicen quienes seguimos siendo, un espacio de libertad que tantea sus límites en la satisfacción de una buena clase,

en la zozobra de una no lograda, en la elaboración de un concepto, en la letra de molde de un trabajo publicado o en la alteridad de una opinión.

Aquel embrionario acercamiento con la docencia, con la inmensa responsabilidad de la soledad expositiva, de las primeras mesas de examen, de esa tácita expectativa por la enseñanza, fueron constituyendo una intransferible experiencia y afirmando en su ejercicio una *modalidad*, que poco después se fue implementando (carrera docente, adscripciones u otras formas de tutela formativa) como una efectiva necesidad.

Mi primera impresión es esa, este docente que escribe estas líneas debe mucho a ese joven que por aquellos años se involucraba en un escenario definitivo.

El sedimento y sistematización de estos *apuntes* dan lugar a *la reflexión*, pues el recorrido y repaso de este *capital de impresiones*, necesita amalgamarse en un hilo conductor que reubique y priorice sus alcances para considerarlos pausadamente, meditarlos, detenerse en ellos.

Desde estas precauciones, entendemos fundamental referirnos a aquellos ineludibles aspectos que se asocian con el alcance de la *formación ciudadana*, es decir, el significado de la experiencia universitaria en la conformación de nuestra identidad social.

Para ello, en una ligera reseña nos permitiremos enfatizar la singular misión de la Universidad Pública dentro del marco de la Educación Superior; desde ya, no en desmedro de otras significativas propuestas, sino favoreciendo el unívoco sentido histórico y constitucional de sus indelegables misiones, convencidos que este propósito tiene una íntima vinculación con las finalidades aquí esbozadas.

En cuanto a la Enseñanza, haremos hincapié en la “*autonomía de la libertad reflexiva*” evitando el riesgo del “*culto a los resultados*”, que se manifiesta en el *conocimiento útil* y toma a la Universidad como un actor más del proceso productivo.

Para finalmente preguntarnos, asumiendo a los Derechos Humanos como centro del sistema jurídico, y a los Derechos de Incidencia Colectiva como un evolutivo ensanchamiento de nuestra estructura constitucional clásica ¿qué sustento formativo nos asiste frente a este impostergable desafío?

II. La misión de la Universidad Pública

Como sabemos, la Universidad nace en el siglo XII. El término “Universidad” (2) (*universitas*), tomado del lenguaje jurídico, equivalía en la Edad Media a asociación dotada de cierta unidad o corporación. Gradualmente, diversas causas –en general conflictos con las autoridades eclesiásticas– condujeron a los maestros a federarse y formar una organización cada vez mejor. Por eso, en sus comienzos, la Universidad no se asocia a un lugar físico, sino que estaba exclusivamente constituida por un grupo de personas sin activo común.

Al igual que las otras corporaciones, la Universidad expresaba la organización de los miembros de un oficio para defender el monopolio de enseñar, simbolizado en la licencia. La puja de la corporación de alumnos y docentes con el obispo de París en 1225 sobre el derecho a conceder la *litentia docendi* desemboca en la creación de la Universidad de París, desprendimiento de la escuela de la Catedral de Notre-Dame. Rápidamente es acompañada por la formación de las Universidades de Parma, Bolonia, Colonia, Montpellier, Salamanca, Toulouse, Oxford y Cambridge. Hacia el siglo XV, alrededor de ochenta universidades se habían instituido en diversos países de Europa.

La enseñanza no era enciclopédica, ni abarcaba al conjunto de todas las disciplinas humanas: la Universidad comenzó siendo una asociación de individuos cuyo objetivo principal era corporativo, y posteriormente se fue generando la asociación de los estudios. A pocas universidades podría haberse aplicado el término de universidad como sinónimo de totalidad de conocimientos humanos. En Montpellier solo se estudiaba medicina; en Bolonia durante mucho tiempo solo derecho.

II.1. La función universitaria

Si observamos a las universidades entre los siglos XVIII y XIX, vemos cómo en los distintos países una función prevaleció sobre las otras. Alemania,

(2) Distintas acepciones de su término: **Universal**: lo que es común a todo en su especie. **Universalidad** (derecho): conjunto de bienes, derechos y deudas que forman un todo indivisible. **Universidad** (*universitas*): grupo de escuelas, llamadas Facultades para la enseñanza superior. **Universalidad** (*universalitas*): carácter de lo que abraza todos los conocimientos.

nos ha dado el ideal moderno de universidad –basta recordar el nombre de **Guillermo von Humboldt**– dedicada exclusivamente a la investigación científica, a la pura y desinteresada investigación de la verdad en “*soledad y libertad*”. Esta postura dominó fuertemente las ideas en los años ochocientos y en la primera parte del novecientos: podemos decir que entonces la clase académica se formó sobre todo en Alemania.

Las universidades anglosajonas y americanas, por el contrario, han subrayado otra función, la que ellos llamaban *la educación liberal*, (pensemos simplemente en Oxford y Cambridge). Se trataba, sobre todo de formar una clase dirigente, de crear una clase política en la vida comunitaria del *College* entre profesores y estudiantes.

En Francia, con Napoleón, se impuso otro modelo: la tarea principal de la universidad era la preparación para las profesiones. La Universidad al conferir el título profesional certificaba legalmente la idoneidad del graduado para desarrollar una actividad determinada.

II.2. El tema en nuestro país

La Universidad de Córdoba tuvo su origen en julio de 1621 cuando el Papa Gregorio XV autorizó a todos los colegios de la Compañía de Jesús a conferir grados universitarios.

La Universidad de Córdoba del Tucumán constituida en el terreno que donara el fray Fernando de Trejo y Sanabria (1613) define los orígenes de la primera casa de estudios superiores.

Con la expulsión de los Jesuitas de la Universidad de Córdoba, el control de las mismas paso a los miembros de la organización franciscana. Finalmente una cédula emitida en diciembre de 1800 decidió fundar una nueva Universidad en Córdoba que se denominaría Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Montserrat.

La Universidad de Buenos Aires tuvo su origen en el período de reorganización del Estado Provincial Bonaerense por iniciativa de Bernardino Rivadavia, inspirada en las ideas de la ilustración y el liberalismo que animaron el proceso de la independencia. En ese contexto por decreto del 9 de agosto de 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires. La casa de estudios,

con el impulso de su primer Rector, Antonio Sáenz, administró todo el sistema de enseñanza, incluso la enseñanza básica.

Se consolidó institucionalmente bajo el rectorado de Juan María Gutiérrez (1861-1873); su nacionalización y la promulgación de sus estatutos (1886) en concordancia con la ley 1.597 (ley Avellaneda) definieron y fortalecieron su estructura y la de sus facultades (que por entonces eran Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas y Ciencias Físico-matemáticas).

La Universidad de Buenos Aires no estuvo ajena a los movimientos políticos, en este sentido es interesante reparar en lo que nos dice **Pablo Buchbinder** (2005) que:

“hacia mediados de la década de 1830 la Universidad comenzó a experimentar las consecuencias del proceso de aguda politización impulsada por el gobierno de Juan Manuel de Rosas. La polarización de las distintas posiciones y el agudo fraccionalismo llevó a que varios de los miembros de la institución abandonaran la enseñanza. En 1831 se estableció que las tesis universitarias sólo podrían defenderse en latín. Tiempo más tarde se impuso la obligatoriedad del uso de la divisa punzó entre los catedráticos. Entre 1834 y 1835, varios de los profesores fueron obligados a renunciar, como Valentín Alsina. Un decreto de 1836 dispuso que no se conferiría a nadie que no acreditase previamente su adhesión a la causa de la Federación el grado de doctor. En 1838, finalmente, en el marco de las dificultades económicas provocadas por el bloqueo francés a Buenos Aires, la Universidad fue privada del apoyo oficial a partir de una disposición que limitó la posibilidad de recibir fondos del presupuesto provincial. Desde entonces ésta debería obtener los recursos para abonar los sueldos de los profesores y el rector de los aportes de los padres o tutores de los alumnos. Se establecía que aquel alumno que no pagase sería despedido y se advertía que si la Universidad no obtenía los recursos para funcionar, debía cesar en sus actividades. Los aranceles fueron entonces progresivamente incrementados. El proceso de supresión de cátedras y expulsión de profesores se agudizó durante estos años (...).”

La Universidad de La Plata fue creada en 1897 como resarcimiento a la Provincia de Buenos Aires luego de la nacionalización de la Ciudad Capital. Como sabemos fue conducida desde entonces por nuestro fundador Dardo

Rocha (magnífica simbiosis ciudad–universidad), iniciando sus actividades con un número reducido de alumnos y un escaso presupuesto.

Refundada por Joaquín V. González en 1905, su planificación supuso la incorporación de instituciones educativas ya existentes en la ciudad. A partir del museo proponía la creación de la facultad de ciencias, se sumaba el observatorio astronómico que configuraría una escuela experimental y la incorporación de la Facultad de agronomía y veterinaria de la Provincia.

En la elaboración de este proyecto, también tuvo una especial inclinación al problema de la relación entre la enseñanza secundaria y la superior, convencido que no era posible sostener una unidad universitaria sin abarcar todos los ciclos de la enseñanza. Su ambicioso plan de extensión universitaria tenía como fin comunicar e influenciar a la sociedad con los resultados de sus estudios e investigaciones y favorecer los proyectos de reforma social, *“afianzados sobre un entusiasmo inspirado en el saber”*.

Es interesante señalar que nuestra querida Universidad no se rigió por la Ley Avellaneda sino por la Ley Convenio, que le permitió desde sus inicios rasgos diferenciadores (3).

II.3. La Reforma Universitaria

Como sabemos, en la Argentina de principios de siglo XX comenzó una lenta renovación que influyó en distintos ámbitos del gobierno, la administración, la justicia y la cultura, exponiendo un escenario más complejo signado por la presencia de nuevos actores.

La *Ley Sáenz Peña* y el ascenso de la *Unión Cívica Radical* al poder en 1916 profundizaron ese proceso, sin embargo no todos los ámbitos de la sociedad argentina recibieron esos cambios con igual predisposición. La organización administrativa y de poder que caracterizaban a la Universidad eran particularmente agudas en Córdoba, sus estructuras eran cerradamente academicistas. El problema radicaba tanto en el espíritu clerical y conservador impuesto, como en el carácter marcadamente “familiar” de los círculos que la gobernaban.

En gran medida, el movimiento estudiantil de Córdoba tradujo una reacción contra una elite muy renuente a incorporarse al proceso de

(3) Ley 4699. Art. 1º: “Apruébase el convenio celebrado entre el Poder Ejecutivo de la Nación y el de la provincia de Buenos Aires, con fecha 12 de agosto de 1905, sobre establecimiento de una Universidad nacional en la ciudad de La Plata (...)”

renovación. El rol que la casa de estudios cordobesa tenía en la promoción y control de la elite dirigenal de la ciudad era central. La clase dirigente cordobesa se caracterizaba justamente por su condición doctoral, que constituía un factor clave de su cohesión, y era requisito para acceder a los principales cargos de la burocracia local.

La supresión del *Internado* –por razones de “economía y moralidad”– para alumnos avanzados de la carrera en el Hospital de Clínicas (que constituía una escuela de práctica para los futuros médicos y de enorme importancia para jóvenes de bajos recursos), fue el germen de la protesta estudiantil que comenzó ante la ausencia de respuesta, con manifestaciones organizadas por un comité pro-reforma integrado por delegados de las diversas Facultades.

Frente a la creciente presión estudiantil, el gobierno nacional dispuso en dos oportunidades la intervención de la Universidad de Córdoba, sancionándose por fin los nuevos estatutos que tomaban los principios fundamentales de lo que constituyó las bases de este movimiento.

El 11 de abril de ese año se fundó la *Federación Universitaria Argentina* (FUA), integrada con dos delegados de las federaciones estudiantiles de las cinco Universidades existentes, que a su vez convocó al primer Congreso Nacional de Estudiantes, sancionando las bases de organización de las Universidades (asistencia libre, docencia libre, periodicidad de cátedra, publicidad de los actos universitarios, extensión universitaria, ayuda social de los estudiantes, sistema diferencial para la organización de las universidades).

Debemos recordar que en los inicios de la Reforma Universitaria existían en la Argentina tres universidades nacionales (Córdoba, Buenos Aires, La Plata) y dos provinciales (la Universidad de Santa Fe –1887– y la Universidad de Tucumán –1914–), surgidas en momentos históricos diferentes y producto de concepciones universitarias que marcaron fuertemente la tradición intelectual de cada una de ellas.

En 1920 las bases triunfaron en la Universidad de La Plata. Por esos años se nacionalizaron la Universidad de Tucumán y la Universidad del Litoral, y al cabo de ese primer lustro de vida la Reforma había extendido su influencia en toda nuestra América (4).

(4) Lima 1919, Chile 1920, México 1921, Colombia 1922 y Cuba 1923.

Como nos recuerda **Gabriel del Mazo**, uno de los puntos fundamentales que señaló el congreso de estudiantes fue la idea de proclamar nuestros problemas como propios y resolverlos conforme las características de nuestro desarrollo histórico. La autonomía se presentaba como un principio fundamental.

II.4. La autonomía Universitaria

Cuando nuestra Constitución, en el artículo 75, inc. 19, párr. tercero, expresa que corresponde al Congreso dictar leyes de organización y de base de la educación que garanticen los principios de autonomía y autarquía de las universidades nacionales, no dudamos en calificar a la autonomía de las universidades como una garantía institucional cuyo *núcleo esencial* está conformado por las facultades institucionales, económicas, financieras, administrativas y académicas.

Teniendo en cuenta la organización política de las universidades nacionales, y las funciones que las distinguen: docencia, investigación y extensión, debemos entender la autonomía como la plena capacidad de estas para determinar sus propios órganos de gobierno, elegir a sus autoridades, ejercer las funciones de docencia, investigación y extensión, y las actividades administrativas y de gestión que en consecuencia se desarrollen; sin ninguna clase de intervención u obstrucción del Poder Ejecutivo, y solamente revisables (en caso de arbitrariedad) por el Poder Judicial.

Nos dice **Eduardo García de Enterría** (1988), que:

“la autonomía universitaria hay que vincularla pues, con su *contenido esencial*, cual es el cumplimiento de una función crítica. La universidad, como entidad de cultura y enseñanza requiere, para ser eficiente, la libertad académica o de organización y la libertad doctrinal, o de cátedra. La primera se refiere a su estructura y a su gobierno; la segunda, al órgano docente que tiene en ella una función protagónica. Y esas libertades requieren necesariamente que sea considerada –con ese alcance– como autónoma (...)”.

II.5. Las garantías de la autonomía

Por lo tanto, la autonomía y autarquía universitaria se corporiza en las siguientes libertades (Gil Domínguez, 1994):

- a) *Libertad normativa* para aprobar sus estatutos y demás normas que las rigen.
- b) *Libertad de gobierno* para organizar y establecer sus órganos de gobierno y elegir a sus autoridades.
- c) *Libertad académica* para crear, modificar o suprimir facultades y carreras; aprobar currículos y programas de investigación; determinar el modo de acceder a los estudios superiores, así como los requisitos o exigencias en los estudios y las aptitudes que deben ser adquiridas para optar los grados académicos y los títulos profesionales; definir los méritos que debe poseer quien pretenda iniciarse o progresar en la carrera docente, etcétera.
- d) *Libertad económica* para administrar y disponer de los recursos propios y asignados.
- e) *Libertad de investigación* y de ejecución de las actividades de extensión universitaria.

II.6. La promoción de los valores democráticos

Pero la Constitución también atribuye a la educación pública la promoción de los valores democráticos.

No debemos olvidar que la misma es el medio de que se vale la sociedad para renovar en forma constante las condiciones de su propia existencia. Es decir, un proceso por el que una determinada sociedad transmite –en afán de conservarlo– un patrimonio cultural (creencias, hábitos, costumbres, ciencia, técnica, lengua, etc.) y capacita en el uso efectivo y en la comprensión de tales instrumentos culturales, que han de ser poseídos y transformados en conducta.

No hay duda, que la formación como tal, excede la mera instrucción y como medio esencialmente humano constituye un hecho social y político; vale decir, un compromiso con aquellas formas socio-culturales que la sociedad valora y sostiene en tanto la hacen ser tal y no otra.

Sin embargo, nuestra historia nos ha expuesto reiteradamente la apropiación de esta teleología por parte de los gobiernos de facto; el “ser nacional”, “nuestro acervo” y tantos otros tópicos identitarios han sido bandera y reivindicación de proclamas fundamentalistas; por eso, es imprescindible

fundir la raíz de nuestro quehacer en los valores democráticos, como manifestación de nuestro compromiso y de la disposición plural y comprensiva de una formación que refleje nuestro propio perfil cultural.

En este sentido **Risieri Frondizi** (1971) advierte:

“(…) Nos hemos referido hasta ahora a la formación intelectual y al modo de evaluarla. Pero el intelecto no constituye la totalidad de la persona y la cultura no está formada tan sólo por conocimiento; incluye también creencias, valoraciones, actitudes y demás reacciones no intelectuales. Se puede ser erudito o investigador sobresaliente sin ser culto; el conocimiento es condición necesaria pero no suficiente. La incultura se puede poner de manifiesto en una decisión, preferencia o actitud ante un hecho.

Parece ocioso señalar la importancia de la cultura en la vida de un individuo o de un pueblo. Ella constituye la base de nuestra personalidad, modo de vida, creencias y principios en que nos apoyamos para decidir y preferir.

No hay suficiente sensibilidad frente a la creación estética y la injusticia social. Muchos jóvenes carecen de una sana conciencia moral; se mueven entre un difuso escepticismo ético y una dogmática actitud religiosa, política o moral, que pretenden resolver con normas rígidas los complejos problemas éticos y políticos. Si la universidad no presta atención a las *formas no intelectuales de la cultura*, los jóvenes tendrán que recogerlas en los periódicos, el café o la calle, que exaltan el lugar común, la popularidad impuesta a golpes de dinero, del poder y de la riqueza (...).

(…) La información política requiere conocimiento y los cursos que a ella se refieren caen dentro de la esfera intelectual que expusimos anteriormente. Ahora no se trata de las *ideas* políticas, sino de las *actitudes*, como la tolerancia, objetividad, comprensión de convicciones ajenas. Resulta más fácil, desde luego, transmitir una idea que suscitar una actitud o lograr que se la mejore. El joven debe aprender a convivir con quienes, de buena fe, tienen ideas políticas distintas –y aún opuestas– a las propias. Por otra parte, el estudiante está en proceso de formación de su bagaje de ideas y valores políticos y debe prevenirse en contra de los dos males más comunes entre nosotros: la indiferencia política y el fanatismo agresivo (...).”

En este orden de ideas, también es emocionante recrear el pensamiento de **Joaquín V. González** (1963) cuando nos revela:

“(...) La Universidad, como la escuela, no pueden limitarse a la tarea de cultivar las solas aptitudes profesionales o manuales, sin convertirse en fábricas de muñecos más o menos admirables por su habilidad aparente: una y otra han comenzado a ser factores de cultura y de impulso ascendente, cuando han comprendido el valor del elemento humano y la necesidad de engranar sus ruedas con la vasta polea que los ligaba al dinamismo del mundo exterior”.

II.7. La igualdad de oportunidades

La amplia oferta educativa nos demuestra que se pueden promover valiosos profesionales o técnicos en el marco de un sistema calificado y cerrado que haga de ese propósito su excluyente finalidad, pero nuestro *modelo público* se propone un sistema abierto que tutele la igualdad, equidad y gratuidad, como base insoslayable de un horizonte común.

Nuestro devenir expone innumerables ejemplos de notables científicos, profesionales, docentes y técnicos, que han tenido la posibilidad de formarse gracias a estos principios que consagra nuestra Constitución; premisa que se legitima permanentemente en el reconocimiento a un sistema cuyas garantías expresan el verdadero rango axiológico de su misión social.

Por eso, los cimientos que dan sentido a nuestra formación constituyen una parte inescindible de nuestro compromiso; así lo demuestra la *inclusión* que refleja, como si fuera un abrazo innominado, la posibilidad de asistir en cualquier etapa de la vida sin otro requisito que el nivel habilitante y el definido interés por el aprendizaje; o el irremplazable policlasismo, que se funde en un ámbito común tras una misma finalidad; o el esfuerzo de la sociedad que asume esta instancia como un servicio público fundamental, favoreciendo que toda una comunidad se ponga en movimiento para aprender, formar y pensar, como una garantía de superación y un insustituible lazo con el otro.

Es allí donde se expresan los valores más implícitos que es necesario resaltar y compartir.

Preguntarnos, más allá del acostumbramiento, qué traducen estos principios y al mismo tiempo, si lo público no es por su propia naturaleza un lugar de encuentro, una afectación imprescriptible para definir la esfera de aquello que nos pertenece a todos.

Nos dice **Augusto Pérez Lindo** (2001) que:

“la función socializadora o integradora de la educación superior no es producto de los nuevos contextos del mercado del empleo. Ya a principios del siglo XX el sociólogo francés Emile Durkheim definía a la educación como un proceso de socialización. Educar a los jóvenes significa integrarlos (...). Debería proponerse como un propósito fuerte del Estado y de la sociedad brindar posibilidades de integración social a través de la educación superior a todos los jóvenes entre 18-25 años. Esto implicaría valorizar no solo la formación profesional o la preparación para una disciplina científica, sino también las actividades culturales, deportivas y sociales. En el fondo, significaría reconocer que las universidades tienen que ocuparse de la socialidad de los estudiantes ofreciéndoles oportunidades para mejorar sus actitudes, sus relaciones sociales o sus valores. En este sentido la Reforma de 1918 introdujo la idea de la participación estudiantil como una forma de comprometer a los jóvenes en la cultura democrática (...).”

II.8. Sobre estos principios

En este orden de ideas, resulta imprescindible no descuidar aspectos éticos, sensitivos y cívicos, comprometidos con el desarrollo autónomo de una personalidad como una aptitud para resolver y proyectar los temas de su especialidad y los existenciales que contienen e influyen sobre ellos.

Pero esta vocación requiere de un contenido crítico, que tenga la aptitud de conmover, poner en duda, refutar, analizar y finalmente ponderar y fundamentar nuestra posición frente a la realidad.

La disposición crítica es la base de nuestra calidad de razonamiento, el laberinto analítico al que debemos someter todo dato o argumento con el fin de convencernos y persuadir sobre los valores ínsitos que éste contiene.

El razonamiento crítico, supone no amancebar posiciones por conveniencia, no legitimar lo establecido por su propia inercia, ni razonar sobre hechos consumados en un ciclo vicioso que excluye cualquier participación.

Allí radica la insustituible misión de la Universidad Pública, en la conciencia formativa de sus testimonios, y en el aporte de sus estudios como una herramienta social, capaz de retroalimentar la jerarquía de la Universidad que los formó.

Los valores democráticos son más que tutelar la vigencia de un sistema, o defender la periodicidad y publicidad de las funciones electivas, son más que consagrar garantías individuales y/o colectivas; suponen y exigen una cultura homónima, que acredite la consolidación de sus fines en el respeto institucional, en un interés social que no se tamice por el ojo del corporativismo, sino en la fuerza de los aportes que promuevan soluciones y alternativas a la versátil gama de intereses que componen el entramado social.

Este compromiso sólo puede llevarlo a cabo la Universidad Pública. En ella reside la sensible misión de su postulado constitucional; finalidad que por cierto también depende de los criterios de enseñanza.

III. Los criterios de enseñanza

En principio entendemos que la Cátedra debe representar esencialmente un ámbito de pertenencia para el desarrollo de la actividad docente, que implica distintas disposiciones de indudable valor.

Desde ya, una referencia con sus integrantes, en una actividad que no se agota en el dictado de clases, sino que debe extenderse –entre otras actividades– en la reflexión común, en la presentación de trabajos, en la intervención en Congresos y Jornadas; en definitiva, en el vívido sentido de constituir un equipo.

Pero fundamentalmente, sus componentes deberán reflejar una inalterable vocación por la materia y consecuentemente, el compromiso con sus contenidos, criterios de enseñanza, y métodos pedagógico-didácticos; los que en conjunto constituirán la *orientación de la Cátedra*.

III.1. La docencia

Pues bien, cuando hablamos de la docencia, lo hacemos en la inteligencia que cada tópico –*contenidos, criterios de enseñanza y métodos utilizados*– constituyen momentos del mismo proceso.

Para ello asumimos referencialmente lo que desarrolla **Jacky Beillerot** en su libro *La formación de formadores*, cuando señala:

“(…) Si imaginamos que la situación pedagógica está definida por tres polos, es decir el saber, el educando –el alumno– y en tercer término el docente, o el formador, entonces, las tres líneas que unen estos tres polos para formar un triángulo definen tres procesos:

Enseñar, privilegia el eje profesor-saber;

Formar privilegia el eje profesor-alumno;

Aprender, privilegia el eje alumno-saber”.

En consecuencia, lo que nos interesa aquí enfatizar es que para nosotros la docencia constituye un único proceso –enseñar, formar y aprender–, y por ende es posible poner el acento sobre estos ejes sin que tal disposición suponga necesariamente desfavorecer a alguno de ellos.

Desde ya, en esta línea argumental resulta necesario advertir que cualquiera de estas facetas acentuadas desproporcionadamente lleva ínsito el peligro de su propia desnaturalización (5); como cita **Beillerot**, “(…) Los formadores demasiado preocupados por los modos de aprendizaje no tendrían la exigencia del rigor del saber y se transformarían, quizás, en animadores (...)”.

En definitiva, con esta precaución, nos referiremos a cada uno de los momentos del proceso de enseñanza –*contenidos, criterios y métodos*– para su mejor comprensión.

(5) En el terreno pedagógico, éste no es un tema menor y representa un punto de tensión muy importante, ya que desde una concepción se va a atribuir a esta tendencia formativa de descuidar el saber, de ocuparse solo de las personas, de desplazar la trascendencia y la universalidad del conocimiento.

III.2. Los contenidos: el conocimiento

(...) *Ciertos contenidos no son programables, sobre todo aquellos que apelan a la sensibilidad, al juicio, o al compromiso personal (...).*

Sostenemos que la enseñanza debe ejercerse con exigencia pero sin afectación. Nos referimos al rigor que llevan ínsito los *contenidos* pero traducidos en la calidad persuasiva del mensaje; es decir la disposición pedagógica de quien no sólo *sabe* sino que también lo debe *comunicar*.

En este sentido, *el saber* no debe manifestarse exponencialmente, con la ansiedad de quien quiere decir todo en una innecesaria muestra de su capacidad.

Por el contrario, a nuestro criterio, *el saber* debe sugerirse, esbozarse, pronunciarse con motivo del tema en análisis, o de una pregunta o cualquier sugerencia, aunque la misma no esté vinculada directamente a la cuestión.

Es común observar esas clases que agotan sin solución de continuidad el tópico a desarrollar. En esos casos entrarán en juego la memoria, la preparación y el nivel expositivo del profesor, pero estará ausente la *dinámica* que supone el propio proceso del conocimiento.

Como desarrolla **Louis Not** en su libro *Las pedagogías del conocimiento*: “(...) el proceso cognoscitivo no es un movimiento continuo hacia adelante; es un proceso de progreso y regresión, no sólo porque todo progreso pone más o menos en tela de juicio al conocimiento anterior, sino porque las metas o los objetivos no siempre están adaptados a las posibilidades inmediatas (...)”. Asumiendo esta concepción *dinámica del conocimiento*, creemos necesario detenernos en algunos aspectos que puedan afectar u obstaculizar la comunicación.

Nos referimos al programa, a la naturaleza de la clase, y a la finalidad que según nuestro punto de vista, debe aspirar el mensaje docente.

III.3. El programa

Partimos de la base de reconocerle al programa una singular importancia, como *sistematización* de la asignatura y *materialización* de la orientación de la Cátedra.

Pero apresuramos nuestra idea al anticipar que la utilidad principal la debe prestar al alumno y no al profesor.

Es el alumno el que debe encontrar en el programa un *ordenador*, que le permita la visualización de la materia y le sugiera a la vez el desarrollo de sus conceptos, principios e institutos.

Por lo tanto, sostenemos que el profesor no debe atenerse ritualmente al programa, corriendo el riesgo de innecesarios dogmatismos; por el contrario, creemos válido que se utilice una clase para explicar sus fundamentos y finalidades, y en esa oportunidad establecer los criterios sobre la conveniencia y forma de estudiar la materia desde esta guía.

En este sentido, nos sumamos una vez más a la apreciación que **Not** realiza: “(...) Haga lo que haga el programa impone a su acción la forma elegida por el pedagogo y, en última instancia, el alumno puede recorrer esa vía sin tomar la menor iniciativa. En la mayoría de los casos, solo queda al alumno reconocer la respuesta correcta y cuando se le hace construirla, es sólo para reforzarla, lo cual vuelve inadmisibles cualquier error y conduce prácticamente a imponer la respuesta (...)”.

Por eso reiteramos que la clase no debe asumirse con esa angustia tan común por *terminar el programa*; si se nos permite la licencia, el programa antes que “terminarlo” hay que “iniciarlo”, interesando al alumno sobre la organización de sus contenidos y sirviéndonos de él como una guía metodológica de insustituible referencia conceptual (6).

(6) Después de intensas reuniones con todos los integrantes de la cátedra, se modificó el programa de la materia, que fue aprobado por unanimidad por el H. Consejo Directivo de nuestra Facultad el 22 de junio del año 2012. Cuenta con un programa de estudio diseñado de la siguiente manera: *tres ejes principales* (por ejemplo la Unidad 1 corresponde al estudio profundizado del *federalismo y sus instituciones*; la Unidad 2 al estudio pormenorizado de *las provincias y su derecho público*; y la Unidad 3 al estudio del *gobierno municipal y sus fenómenos constitutivos*); las siguientes cinco unidades corresponden a lo que denominamos “*temas fundamentales a destacar*” referidas a cuestiones que hacen a nuestro derecho público y que a partir de la reforma de 1994 acentúan su singular relevancia (Unidad 4 Sobre Medio Ambiente; Unidad 5 Sobre el urbanismo; Unidad 6 Sobre La Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Unidad 7 Sobre los Procesos de Integración; y por último la Unidad 8 Sobre la Educación Pública). A fin de satisfacer de la mejor manera posible el abordaje de la materia por los estudiantes, los tres ejes troncales y los cinco temas fundamentales

III.4. La clase

En esta misma línea argumental, entendemos imprescindible detenernos en la naturaleza de la clase (7); recordando que quien detenta y transmite el saber debe considerar que lo hace a quien está desprovisto de él y que si se desconoce esta perspectiva, se corre el riesgo de imprimir las nociones desde el exterior en la mente de un alumno reducido al mero papel de receptor.

Señala **Not** (2013) “(...) El discurso magistral es por supuesto un vector de información; pero ésta no se convierte en conocimiento sino después de un tratamiento que implica la actividad del alumno; las estimulaciones sensoriales son aportaciones exteriores que el pensamiento del sujeto transforma en ideas; pero éstas no son simples prolongaciones de aquéllas (...)”.

Para luego afirmar: “(...) El conocimiento no procede ni de la audición, ni de un espectáculo; y el modelo magistral es de poco efecto si sólo es objeto de contemplación admirativa o meramente interesada (...). Está claro que el conocimiento no llega al alumno a través de lo que se supone que recibe sino a través de lo que hace (...)”.

En consecuencia, entendemos que el conocimiento debe comunicarse con repentinidad, reiterando conceptos y nociones, favoreciendo la participación, y estableciendo con énfasis las líneas de análisis que promuevan a la vez la posibilidad de nuevas hipótesis. De esta manera, el profesor participará en clase de los criterios que evidencien su propia estructura organizativa; evitando la exposición prolongada con exagerado caudal de información (8).

En definitiva, desde los conceptos reseñados, concebimos la enseñanza como un compromiso común, donde el saber del docente se exprese a

que la integran, están desarrollados en 23 bolillas que entendemos facilitan el estudio por tema de la asignatura.

(7) Nos estamos refiriendo a la clase de los “cursos por promoción”, ya que es en este supuesto donde en principio se pueden desarrollar las distintas inquietudes que esbozamos en este trabajo.

(8) Al respecto, Bunge (1997) señala: “(...) Para aprender debemos seleccionar la información, asimilarla, ordenarla, ubicarla adecuadamente en nuestro sistema de conocimientos y, sobre todo, hacer uso de ella (...). El problema de nuestro tiempo no es la escasez de información, sino su exceso (...)”.

través de un mensaje cuya finalidad estimule *la autonomía intelectual del alumno*.

III.5. La autonomía intelectual como razón del mensaje

En este sentido “el saber” debe contribuir en su mensaje a la educación cognoscitiva; para ello, debemos posibilitar que el razonamiento en el alumno se vea favorecido por la *aptitud funcional de los conceptos* y la *génesis de las nociones*, que le permita asociarlos, articularlos y elaborarlos en un ejercicio que no sea mera mecánica.

Sobre el tema **Augusto Pérez Lindo** en el libro *Universidad, política y sociedad*, manifiesta:

“(...) la misión o función pedagógica de una Universidad pluralista y abierta a los cambios y a las otras culturas es brindar a los estudiantes el máximo de *autonomía intelectual* para que los mismos puedan reelaborar los conocimientos que reciben y adquirir los mecanismos que les permitan progresar con rigor científico y eficiencia en la adquisición de nuevos conocimientos. La Universidad tiene que enseñar a pensar con independencia. Lo que es una manera de enseñar a ser de cierto modo una persona tolerante, eficaz, creativa. Pero la formación intelectual no basta. Con justa razón algunos analistas han indicado que los sistemas educativos actuales descuidan el ‘aprender a ser’. Pero en la Educación Superior el “aprender a ser” está íntimamente ligado con el ‘aprender a pensar’”.

El desafío de “*aprender a pensar y a ser*” nos vincula directamente con los *criterios de enseñanza*, es decir la concepción formativa que privilegia el eje profesor-alumno (9).

(9) Como sabemos, se pueden encontrar en el uso social tres sentidos del término formación: 1) un primer sentido se ha asociado desde el siglo XIX a la formación práctica –por ejemplo formación profesional–. La palabra “aprendizaje” tiene las mismas connotaciones históricas. En consecuencia este término fue reservado durante mucho tiempo para formación práctica. 2) Hay un segundo sentido que es conocido por lo menos desde el siglo XVII, desde los Jesuitas: formación del espíritu –por ejemplo el latín, considerado como formación para el espíritu, para el rigor, y para el razonamiento–. 3) Y por último el tercer sentido del término formación es la formación de una vida en el sentido experien-

III.6. Los criterios: la formación

(...) Lo que importa ante todo es no perder de vista el objetivo supremo, que es la formación de la personalidad, tarea prioritaria de la educación, cualquiera sea el nivel en que se realice, y que en el caso de la Universidad subyace como el supuesto insoslayable de las funciones características que se le han incorporado históricamente (...).

Partimos de la base que todos los sistemas fundamentados en un proyecto de enseñanza se debaten en la insuperable contradicción entre la subjetividad de los intereses y la objetividad del saber, la exigencia de autonomía y las presiones objetivas del conocimiento.

Al respecto coinciden los especialistas en la dificultad para encontrar una solución satisfactoria en estos modelos, por lo que se ha emprendido la tarea de buscar en las características mismas del conocimiento una modalidad apropiada para su desarrollo en el plano de cada individuo; liberándose de las consideraciones doctrinales sin que por ello se pierdan de vista las exigencias de una educación integral.

Desde una perspectiva sociológica señala **Juan Carlos Tedesco**:

“(...) la capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad del pensar de forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad en general (...). El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad (...)”.

Facilitar esta modalidad formativa, que encuentra su génesis en el intento de “individualizar” el mensaje dependerá, una vez más, de la posibilidad de la *comunicación*.

cial –por ejemplo el “Burgomaestre” de Goethe cuyo segundo tomo se llama “Los años de aprendizaje”–, donde finalmente son las tribulaciones de la vida, vicisitudes meditadas, analizadas, pensadas lo que constituye la formación.

Para nosotros esta necesidad comunicacional exige que el mensaje *reconozca* a su destinatario y promueva su *interés* (10).

III.7. El alumno

En este sentido, entendemos sustancial al iniciar las clases interesarse por los alumnos, realizando algunas preguntas que intenten reflejar –entre otros aspectos– su condición personal, sus circunstancias, su realidad universitaria y también la expectativa que tienen sobre las materias que han optado por cursar.

Así los alumnos se sienten identificados entre ellos, descubren el primer día afinidades que les resultan alentadoras; pueden, con ese motivo, expresarse y cimentar relaciones que luego proyectan en su comportamiento en la clase.

Jean Claude Filloux, en su libro *Intersubjetividad y Formación*, en el Capítulo “El reconocimiento de los otros”, nos expresa: “(...) la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento. Finalmente la existencia misma de la lucha por el reconocimiento entre el formador y el formado pasa por algo que tiene que ver con el diálogo, tanto explícito como implícito, que es una forma que implica justamente tomar en cuenta la relación (...)”.

De esta manera, el interés por ellos se ofrece como una imperceptible comunicación que les otorga confianza y como un ejercicio de reconocimiento que implica tomar en cuenta la relación.

(10) Beillerot en su libro *La Formación de los Formadores* manifiesta: “(...) finalmente, la reconciliación de la enseñanza y de la formación se encuentre quizás –e insisto sobre el “quizás”– en lo que conocemos bajo el nombre de “métodos activos”. En ellos, para los alumnos, se trata de dominar un proceso que permita a la vez que las personas en aprendizaje se desarrollen según su ritmo y posibilidades –lo que se ha dado en llamar, con mucha frecuencia, la individualización de la formación– y al mismo tiempo mantener el rigor de saber necesario (...)”.

III.8. Algunas disposiciones para favorecer el interés

(...) No se puede suscitar artificialmente el interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. Pero por otra parte el interés no es un dato, no es algo fijo y estático; ligado como está a la actividad, cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse la actividad misma (...).

Así, para nosotros suscitar el interés requiere de una confianza que implique *comodidad, concentración, y compromiso*.

La *comodidad* evita la tensión escenográfica, más planteada en la tensión gestual que en la disposición anímica que traduce la comodidad.

“Hacer como” es la forma de que se vale el estudiante para constatar con su presencia el grado de “interés” asumido; por ello, se producen tantas distracciones y un grado de inconsistente adhesión al discurso docente.

La comodidad, por el contrario, permite detectar, corregir y rectificar la relación para ambas partes, invita a la participación en sus distintas modalidades.

Asumir el “error” es el necesario juego corroborativo que debe transitar el aprendizaje (11); pero claro, requiere como exigente complemento de la concentración.

La *concentración*, traduce el “estar”, a diferencia del “presenciar”.

El “estar” significa involucrarse y retroalimentarse en el terreno de la *propia elección*.

El *compromiso*, finalmente subsume ambas disposiciones, y se traduce como una actitud frente al profesor y al conocimiento.

Con el profesor, en las disposiciones que implican la afirmación de esa reciprocidad, con el conocimiento, en la utilización funcional de los

(11) Not manifiesta: “(...) El fracaso es doblemente formador en razón del trabajo de análisis, de reflexión, de corrección y de adaptación que es necesario hacer para superarlo; ejercita la inteligencia y temple el carácter. Lo que hay que evitar es el fracaso sin salida y el fracaso a repetición (...)”. Op. cit.

conceptos y nociones, que posibiliten la elaboración autónoma de las distintas hipótesis (12).

Desde ya, estas finalidades dependerán en gran medida del método utilizado.

III.9. Los métodos: el aprendizaje

(...) No existe un método abstracto y general que valga para todas las materias y para todos los maestros. Cada materia, cada argumento es método de sí mismo, o sea, no es noción abstracta y aislada para memorizar, sino acto de búsqueda, de invención, más aún de creación y, en cuanto a tal modo específico de proceder al descubrir (...).

Desde una perspectiva general, compartimos la tesis de **Dewey** cuando señala en su trabajo *Democracia y Educación* que el verdadero método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación, pues la función del pensamiento reflexivo es “(...) transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa”.

Toda investigación parte, pues, de una *situación problemática* de incertidumbre y duda.

Dewey considera la situación problemática como el *primer* momento de la búsqueda, dado que en alguna forma *sugiere*, aún cuando sólo sea vagamente, una solución, una idea de cómo resolverla. El *segundo* momento de la investigación es el desarrollo de esta idea, lo que llama la *intelectualización* del problema. El *tercer* momento consiste en la *observación* y el *experimento*, o sea, en ensayar las diversas hipótesis planteadas para comprobar o no su adecuación. El *cuarto* momento consistirá en una reelaboración intelectual de las hipótesis originarias. De esta forma, se formulan ideas nuevas que tienen en el *quinto* momento su verificación, que puede consistir sin

(12) Naturalmente ello requiere de una preparación por parte del alumno que refleje ese compromiso. No puede haber “elaboración autónoma” sin un estudio del tema, sin haber buscado y seleccionado la información pertinente que permita aproximar una posición. Ello requiere que esta tarea se estipule por parte del docente con anticipación; de lo contrario el planteo de “nuevas hipótesis” puede aparecer como un recurso dilatorio y distractivo de las finalidades que lo motivan.

más en la aplicación práctica o en nuevas observaciones o experimentos comprobatorios. Como quiera que sea, la situación problemática se supera de tal modo transformándose en “un todo unificado”.

Como nos recuerda **Gordillo**, “el o los métodos se eligen en función de los fines que se persiguen, que deben ser formulados en términos de aptitudes que los alumnos habrán de adquirir como resultado” (13).

III.10. La orientación: la libertad de elección

Ahora bien, todos estos momentos de la enseñanza –contenidos, criterios y métodos utilizados– traducidos en su ejercicio individualizarán la *orientación* de la Cátedra, y en ella la *libertad de elección* como la más genuina opción que se pueda ejercitar en el marco de un sistema de enseñanza.

Compartimos la reflexión de **García de Enterría** (1988) cuando señala:“(...) Autonomía universitaria quiere decir, en primer término, pues, libertad de los docentes para poner en cuestión la ciencia recibida, para investigar nuestras fronteras de lo cognoscible, para transmitir versiones propias de la ciencia no reproductivas de versiones establecidas. La autonomía universitaria es, pues, libertad de la ciencia e incorporación de esa libertad en el proceso formativo (...)”.

Esta libertad de los docentes es el desafío que expresa la comunión de una cátedra, que afirma una sutil pertenencia pedagógica-emocional, que hace suyos los contenidos, criterios y métodos adoptados, reafirmando el imperecedero sentido reformista de la *libertad de elección*.

III.11. El docente

Desde ya, todos los criterios desarrollados y sus disposiciones consecuentes, dependerán de la preparación y el perfil docente (Gordillo, 1988).

En este sentido, se suele caer en el involuntario error de tomar como arquetipo del buen docente al jurista que acredita una importante producción bibliográfica, o a quien gana por su natural disposición la adhesión del alumno en actitud de juvenil complicidad, entre otros ejemplos. Son datos que en todo caso caracterizan, pero no definen. Valga mencionar que

(13) Gordillo, Agustín (1988). *El método en Derecho*. Civitas.

se puede ser un reconocido jurista, un logrado conferencista, un afanoso investigador, un prestigioso abogado, y sin embargo no lograr equivalente estatura en el ejercicio de la docencia. En definitiva, las condiciones citadas, obviamente redundarán en beneficio de la calidad del mensaje pero insistimos, no lo presuponen.

Al respecto, **Julio C. Cueto Rúa** (1989) señala:

“(...) El buen profesor aprovecha la capacidad tuitiva, crítica y racional de los alumnos. Mediante el diálogo pone de manifiesto las limitaciones doctrinarias y los problemas que ellas generan. Invita a los alumnos a imaginar nuevas líneas argumentativas y a identificar sus condicionamientos y los ámbitos de su operación no contradictoria. Así, es el propio alumno quien va ganando el conocimiento. Simultáneamente, ello lo va entrenando en el empleo del método de investigación jurídica y en la ejecución de la delicada tarea de conectar los conceptos con la realidad social. Esos conceptos iluminan y racionalizan esa realidad. Ayudan a comprenderla y a evitar el pensamiento ambiguo o contradictorio. El alumno recibe la significación funcional de teorías y doctrinas y elude el riesgo de encerrarse en abstracciones carentes de contacto con la realidad (...)”

III.12. A manera de corolario

Nos parece interesante resaltar los puntos más importantes que hemos intentado desarrollar en estas líneas, con el convencimiento que posibilitará una lectura más acabada sobre los centros de atención que animaron estas reflexiones. Veamos:

- * Asumimos la Cátedra como una *dimensión institucional de la libertad académica*.
- * En este marco, diferenciamos la *labor universitaria* de la *labor docente*.

La primera la entendemos con un alcance abarcador, que contiene las actividades relacionadas en nuestro ámbito (14).

(14) Consideramos muy importante participar en el gobierno de la Facultad y especialmente en la marcha de nuestro Gobierno universitario. En el Concejo Superior se debaten

En esta comprensión, la *docencia* representa la más fidedigna de sus facetas, pero cuyo ejercicio aislado estará condicionado por las características que presente el sistema.

- * En la docencia reconocemos tres momentos: los *contenidos, criterios, y métodos utilizados*.

El primero privilegia el eje del *conocimiento* (profesor-saber), el segundo el eje de la *formación* (profesor-alumno) y el último el eje del *aprendizaje* (alumno-saber).

- * El *conocimiento*, creemos debe manifestarse con un alcance funcional de los conceptos y nociones vertidas, estimulando la *autonomía intelectual del alumno*, es decir, el “aprender a pensar”.
- * La *formación*, supone concebir la íntima relación entre el *aprender a pensar* y el *aprender a ser*, simbiosis que dependerá en gran parte de la naturaleza y estilo de la *comunicación*.
- * El *aprendizaje*, desde las aptitudes reseñadas, guarda estrecha vinculación con el *método* utilizado.

Desde una perspectiva general, asumimos el *método investigativo* como una función organizativa necesaria para transformar una situación dudosa o conflictiva en clara, coherente, ordenada.

Desde una perspectiva particular, asumimos el *método del caso* –con el alcance que le otorgamos en esta materia– como el ejercicio de una aptitud que los alumnos habrán de adquirir para la resolución de un caso o tema.

- * La *orientación* de la Cátedra será el reflejo de los objetivos citados y a su vez, la reafirmación del imperecedero principio de la *libertad de elección*.

las nuevas ordenanzas, el ingreso, la creación de facultades, los concursos, las distinciones, la propuesta de reforma del propio estatuto. En su seno, nuestra facultad tiene un rol esencial al dictaminar en la Comisión de Interpretación y Reglamento, y en la opinión vertida en las sesiones del Cuerpo sobre los tantos y delicados aspectos jurídicos que infieren los variados temas en tratamiento.

Por último, resulta oportuno destacar que abordamos estos temas, convencidos que el análisis de cualquiera de ellos en forma aislada hubiera provocado una involuntaria reducción al planteo. Desde ya, no hemos pretendido agotar estos tópicos, solo nos propusimos compartir algunos criterios que, a nuestro entender, estructuran el proceso de enseñanza.

Desde esta idea, nos parece oportuno terminar estas reflexiones con el diálogo que se reproduce en el libro *Hermenéutica del sujeto* de **Michel Foucault**:

P.: Usted dice que es necesario practicar la libertad éticamente.

R.: Sí, porque en realidad ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?

P.: ¿Quiere decir esto que usted entiende la libertad como una realidad ética en sí misma?

R.: La Libertad es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad.

IV. Un impostergable desafío

Como hemos citado, nuestro sistema normativo se integra y enriquece con un derecho supranacional (artículo 75 inc. 22 Constitución Nacional) que encuentra en el reconocimiento y tutela de los Derechos Humanos un decisivo centro de gravitación que irradia en las garantías fundamentales, a lo que debemos sumar la consagración de los Derechos de Incidencia Colectiva (*v.gr.* medioambiente, multiculturalismo, procesos de integración) que, sin duda, han conmovido la estructura vernácula de nuestro ordenamiento jurídico.

Naturalmente, estos apasionantes temas exceden el cometido de este trabajo, que tiene como finalidad detenernos en *la formación ciudadana*, como una necesaria condición axiológica que nos permitan afianzar el ejercicio de estos principios sustanciales y, desde ya, la propia enseñanza del derecho.

En esta línea argumental, el alcance *universal e indivisible* de los Derechos Humanos desborda el campo de su especialidad (*v.gr.* foros, tratados,

Convenciones, tribunales internacionales) para impregnar todo nuestro sistema, desde los traumáticos delitos de *lesa humanidad* hasta las aspiraciones colectivas donde se compromete y/o afecta el umbral de nuestra dignidad.

Esta nueva y formidable concepción tiene que alcanzar el lenguaje llano de la comprensión, para poder visualizarla con la nitidez de aquello que refleja una dimensión cultural.

Por cierto, mucho se está haciendo y así lo demuestra la Clínica jurídica sobre Derechos Humanos de nuestra Facultad, con su valioso y persistente accionar en la defensa irrestricta de estos objetivos. Nos referimos a la tutela frente a la imposibilidad de acceder a la educación por ausencia de un establecimiento que la provea; la falta de cobertura en tratamientos que humillan al paciente en trámites imposibles y desesperados; el despojo de las pensiones a personas con capacidades diferentes; o el desasosiego de los que transitan cotidianamente para recoger agua potable ante la contaminación de sus napas; ejemplos de una imprevisión crónica que nos exponen descarnadamente la figura del desamparo.

Pero a pesar de esta intensa labor, la realidad nos ofrece otros dolorosos episodios como parte de una impresión volátil y multifacética, que fragmenta sus contenidos en sucesivas imágenes, conformando un nivel perceptivo que debilita nuestra articulación y desplaza la angustia como una dimensión personal e intransferible.

En consecuencia, no será suficiente la magnífica entrega de una tarea como la descripta, ni los decisivos aportes del Instituto de Derechos Humanos de esta Casa de estudios, si esta concepción no impregna nuestro tejido social como un definitivo compromiso.

En este contexto, la Universidad Pública tiene una enorme responsabilidad con los valores y criterios que conforman el *perfil ciudadano*, para alertar al ejercicio de una conciencia colectiva como rasgo inherente al sentimiento del Derecho.

Para ello, nos parece fundamental consolidar el vínculo con nuestra Universidad Pública, y a su vez, desempolvar los criterios de enseñanza para promover el interés del alumno, su participación y autonomía reflexiva,

evitando el riesgo de un aprendizaje operativo que alienta el *culto a los resultados*, que poco tiene que ver con el proceso reflexivo que exigen las ciencias sociales y los principios cardinales que informan nuestra disciplina.

IV.1. Un horizonte conmovido

Sabemos que las Universidades han sido por excelencia espacios de generación e intercambio de ideas; como ámbito de docencia y formación humana, han desarrollado a lo largo de siglos sus *maneras de proceder* (currícula, programas, textos, exámenes, concurso de profesores, etc.), con la finalidad de conservar y transmitir *la herencia del conocimiento*, es decir el legado de nuestra cultura.

La Universidad como modelo abierto a la totalidad del conocimiento (científico, público, profesional) inspiró el concepto de *modernidad* como paradigma de la *universitas*; ya destacaba Ortega (1930) la misión de la Universidad como instrumento de modernidad y desarrollo; es decir, una educación en valores que se presentaba como una resistencia al conformismo del saber conservador.

En aquella sociedad, la Universidad nos hacía sentir que desde ella se podía transferir al mundo y como tal constituía un indudable mecanismo de movilidad social; pero ese horizonte, como sabemos, se ha visto conmovido por un escenario fluctuante y anómico, que por cierto también involucra a distintos actores sociales (Reca, 2017).

IV.2. Un vertiginoso contexto

La sociedad *posmoderna* (Díaz, 2000) pareciera rechazar el tipo de universalismo que caracterizó el pensamiento ilustrado en la universidad. El conocimiento sustancial parece *estar de sobra*.

Sin duda, está emergiendo *un nuevo modo de producir conocimiento*, que se manifiesta en un contexto de aplicación transdisciplinar, heterogéneo, transitante, que no está justamente basado en lo institucional.

Es un *conocimiento útil*, que busca respuestas operativas y que pareciera emular a las ciencias duras, en un encadenamiento lógico que va de la hipótesis a la prueba y al ajuste predictivo.

Modalidad que se acentúa en la tensión de una acelerada mutación social que llamamos *globalización*; un proceso ambivalente que incuba amplias perspectivas de progreso y a la vez entraña devastadoras secuelas sociales (Perinat, 2004); fenómeno que pareciera tener sus respuestas, no es el conocimiento que ha venido cultivando la universidad sino *enunciados acerca del mundo*.

Hoy se busca:

- un conocimiento útil,
- gestado en la acción,
- orientado a “resolver problemas”.

Nos encontramos indudablemente frente a un cambio de paradigma que ubica a la Universidad como un elemento más del proceso productivo, que tiene su correlato en un nuevo lenguaje cuyas palabras claves son:

- Habilidades,
- Productos del aprendizaje,
- Información,
- Competencia.

Desconociendo que los enunciados de las ciencias humanas (Historia, Derecho, Psicología, Lenguaje, etc.) son el objeto de un *diálogo coral* entre el pasado y el presente, que se aboca a un conocimiento de los hechos sociales, provisional y debatible.

IV.3. La formación ciudadana

Frente a este contexto, creemos que es imprescindible asumir la responsabilidad de pensar el futuro, recuperando el lenguaje de la ciudadanía crítica, la democracia y los valores sociales que la misma presume. El estudiante debe ser también actor y productor de cultura, si queremos que preste atención al funcionamiento del poder, la solidaridad y la diferencia.

Ya nos decía Marshall (1950) que la ciudadanía se presenta como una permanente construcción, participando de los procesos de decisión en la

representatividad y en la gobernabilidad de una democracia como sistema de convivencia y como marco regulador de los distintos actores sociales y políticos.

Una ciudadanía que, sin perjuicio de estimular la participación en los procesos aludidos, recupere su *autonomía intelectual crítica* ante una avasallante actualidad que, como hemos visto, pareciera tener sus respuestas en un conocimiento esencialmente operativo. Sólo desde la comprensión que implica sensibilidad podemos aceptar nuestro estilo, es decir, las conductas y prácticas que expresan nuestro perfil social.

Por esto, nos parece fundamental que los docentes cuenten con una sólida formación en el ejercicio de la ciudadanía y en la promoción de los contenidos que conlleva.

Educar para la ciudadanía implica profundizar el capital simbólico de las personas en sus dimensiones más significativas, que permita catalizar el cambio cultural en las nuevas generaciones de ciudadanos, promoviendo diversos contenidos en la formación, entre ellos:

- Armonizar y delimitar los intereses particulares para conjugarlos y supeditarlos a los colectivos.
- El respeto irrestricto de los derechos de las personas.
- La instauración de nuevos sujetos y generación de derechos ciudadanos que alcance mayor extensión y desarrollo.
- Otras formas para la resolución de conflictos, que garanticen la convivencia en la diversidad y que, a su vez, promuevan los valores de la vida democrática.

IV.4. El valor de la intelectualidad

Para estos cometidos, la Universidad Pública debe enseñar a contextualizar y a enfrentar la incertidumbre, no puede ni debe ser puramente profesional en el sentido de enseñar sólo destrezas; por eso es tan importante que produzca sus propios intelectuales y no entregar la comprensión de nuestras realidades al intelectual ajeno.

La función intelectual de la universidad es capital, porque en el mercado mundial se pueden intercambiar productos, conocimientos, pero no conductas y prácticas y menos aún proyectos que nacen de las sensibilidades culturales, es decir, de la propia y honda idiosincrasia.

Implícito en los estilos están los objetivos que incluyen el marco desde el cual debemos pensar, entre otros temas, la distribución, las nuevas formas de tecnología, el mundo virtual, la cultura; estadios diferentes de un proceso indefectiblemente intelectual. Para ello, se necesita más que estar informado, se requiere comprender, pues el conocimiento es antes que nada entendimiento.

Conocimiento y comprensión son los auditorios desde los cuales se escuchan y descifran los discursos propios y ajenos, promoviendo una empatía como la identificación mental y afectiva con el estado de ánimo del otro.

La sociedad necesita buenos profesionales, pero la Universidad necesita un grupo que sea capaz de influir sobre los asuntos generales. Influir no es mandar, es ejercer un aliento sobre el grupo social que desde una dimensión ética sea capaz de generar una conciencia crítica de la sociedad.

Esta disposición exige del ejemplo de quienes titularizan espacios de responsabilidad y, por cierto, de quienes imparten la enseñanza, para transmitir su vivencia, que no puede anclarse en las reservas de un prejuicio, en la trinchera de una posición o en el contrapunto de los slogans.

V. Palabras finales

La *formación ciudadana* debe manifestarse en afinidades comunes que fortalezcan el sistema donde hemos decidido ejercer nuestros estilos y diferencias, como un imperceptible amalgamamiento de los valores aludidos. Es decir, una manera de proceder, de comunicarnos, de socializar, de respetar y afianzar nuestro espacio convivencial. La palabra tiene mucho que ver con nuestra formación, esa manera de poner de manifiesto nuestra *comprensión*, que no necesita corroborar en la propia biografía las distintas vicisitudes pues la sensibilidad nos provee el amplio espectro de sus posibilidades.

El discurso, hoy tan propenso a la descalificación, también tiene que dar señales de nuestra *tolerancia*, que suscite una genuina y desinteresada disposición reflexiva.

Pero esta inclinación no basta con remitirla al espíritu y referencia del pasado, debe respirar con la naturalidad del ejemplo y la pasión por la enseñanza.

Las aulas universitarias deben constituirse en el pulso de esta convicción y dar testimonio acabado, que aquello que se espera debe ser el resultado de una transmisión profunda y sentida. El docente necesita estar imbuido de estos valores para expandir en los criterios de enseñanza la experiencia de su convalidación.

Cómo no recordar que la mitad de los congresales que firmaron nuestra Independencia se habían graduado en la Universidad de Córdoba; que la Universidad de Buenos Aires es la simbólica creación de un orgulloso Estado provincial (1821); que la nacionalización de la Universidad de La Plata, en la autorizada palabra de los estudiosos, *es obra del único plan integral y sistemático de organización universitaria que se elaboró en Argentina en toda la primera mitad del siglo XX*.

Por aquel entonces, **Joaquín V. González** señalaba: “La Universidad es así, la inteligencia misma de la nación, puesta en actividad específica y concreta, para pulsar y regular los movimientos de su propio organismo, en sí, y en relación con sus semejantes. Los maestros y discípulos, sus aulas y laboratorios, son agentes e instrumentos de un vasto trabajo nacional, que abarca todas las fases, todas las regiones, todas las condiciones de existencia de los núcleos acumulados o dispersos en el extenso territorio de la República. Sus problemas son nuestros problemas; sus ideales son los nuestros; el ritmo de sus pulsaciones repercute en los instrumentos de precisión de nuestros laboratorios, en los cuales se deduce su relación con la vida”.

Asumiendo este espíritu debemos convenir que es imprescindible ejercer un compromiso que distinga el ámbito de nuestras preocupaciones como signo inequívoco de la formación universitaria, recuperando el lenguaje conceptual de una ciudadanía crítica que afiance nuestros valores democráticos y sociales.

Parece oportuno compartir que la virtud tiene dos connotaciones; en un caso, la refiere Maquiavelo en *El príncipe* como una destreza, la *virtud del arte de la guerra*; en cambio, Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, refleja *la virtus como la manifestación del espíritu altruista*, la conjunción de la actividad mental en consonancia con la actividad del alma.

La Universidad de manera ineludible debe proyectar la virtud en ambos sentidos, para formar profesionales y también, al intelectual y al ciudadano.

VI. Bibliografía

BLUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

BUNGE, Mario (1997). *Las Ciencias Sociales en discusión*. Buenos Aires: Sudamericana.

CUETO RÚA, Julio (1989). *El Buen Profesor de Derecho*. Buenos Aires: La Ley.

DÍAZ, Esther (2000). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.

FRONDIZI, Risieri (1971). *La Universidad en un mundo de tensiones*. 1ª ed. Buenos Aires: Eudeba.

GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo (1988). “La autonomía universitaria”, en: *Revista de Administración Pública* (R.A.P), N° 117. Madrid: España Editores Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

GIL DOMÍNGUEZ, Andrés (1994). “Autonomía Universitaria: la evanescencia consumada”, en: *La Ley*. Buenos Aires: La Ley, E-1246.

GONZÁLEZ, Joaquín V. (1963). *Universidad nueva y ámbitos culturales platenses*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

GORDILLO, Agustín (1988). *El método en Derecho*. Madrid: Civitas.

NOT, Luis (2013). *Las Pedagogías del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ LINDO, Augusto (2001). *Documento de Trabajo* Ministerio de Educación. Comisión Nacional para el mejoramiento de la Educación Superior. Agosto.

PERINAT, Adolfo (2004). *Conocimiento y educación superior*. España: Paidós.

RECA, Ricardo Pablo (2017). *La crisis de la argumentación pública. Administración pública y corrupción*. Buenos Aires: Scotti - Zavalía.

Planificación en un curso de Práctica Profesional para defensa de derechos de personas con discapacidad

POR **JUAN ANTONIO SEDA** (*)

Sumario: I. Introducción.- II. Variadas motivaciones y diferentes momentos.- III. Hacia la extensión universitaria a través de la clínica legal.- IV. Conclusión: planificar para recuperar la sorpresa.- V. Bibliografía.

I. Introducción

En el presente artículo desarrollaré algunos aspectos relacionados con la enseñanza del derecho a través de la práctica profesional, una modalidad que se emplea en varias universidades argentinas. Entiendo aquí práctica profesional como la situación académica en la cual un estudiante de la carrera de Abogacía toma contacto con causas judiciales reales e interviene en ellas, actuando como lo haría un abogado, aunque con supervisión de un profesor. Plantearé aquí algunas de las dificultades que acarrea la planificación y evaluación de actividades en un curso de práctica profesional en la carrera de Abogacía. Me referiré a los obstáculos que obligan a pensar estrategias para obtener mejores resultados en el aprendizaje de las habilidades que requiere el ejercicio de la profesión. Es inevitable pensar en este moderno dispositivo como una continuidad del tradicional vínculo de trabajo y colaboración entre aprendiz y artesano, como forma de adquirir los conocimientos de un oficio.

(*) Doctor en Derecho, Universidad de Buenos Aires. Dir. del Centro para el Desarrollo Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. Prof. Titular interino de Didáctica Especial del Derecho, Profesorado en Ciencias Jurídicas, UBA. Prof. Adjunto regular de Derecho de Familia y Sucesiones y del Práctico Profesional, UBA. Prof. titular de Derecho de Familia y de Derecho de las Sucesiones, Universidad de Palermo. Dir. del Posgrado en Discapacidad y Derechos, UBA. Dir. del Curso del Patrocinio Jurídico gratuito, UBA.

Una de las primeras aclaraciones que debería realizarse en esta materia consiste en dejar establecido que la práctica no se produce de manera natural, sino que requiere de una compleja preparación de las actividades. La búsqueda de un aprendizaje práctico no consiste meramente en exponer al aprendiz a un entorno donde se desarrollan acciones que él puede imitar y así aprender. Por el contrario, la situación que se presenta como “práctica” y que simula a las posibles situaciones con las que se hallará el futuro abogado en su ejercicio profesional, requiere de una cuidadosa preparación previa. Esto no tiene nada de espontáneo, sino que obliga a una planificación minuciosa para que los estudiantes puedan estar en tal escena vivencial. Desde hace varios años ejerzo el cargo de profesor adjunto regular del Departamento de Práctica Profesional con un curso a mi cargo que tiene la particularidad de estar orientado exclusivamente a la defensa de derechos de personas con discapacidad. Esta orientación fue propuesta oportunamente a las autoridades académicas del área con el propósito de brindar una opción de acceso a la justicia a las personas con discapacidad que no cuentan con los recursos económicos para afrontar la contratación de un abogado particular. Pero también para preparar eficazmente a los futuros abogados en un campo de trabajo donde se requiere una alta especialización.

No resulta sencillo el análisis detenido sobre la enseñanza práctica del derecho para quienes ejercemos la docencia en estos cursos, porque se trata de una actividad que realizamos cotidianamente y en la cual naturalizamos hábitos. Pero además porque las urgencias cotidianas de orden procesal le quitan tiempo a la reflexión sobre las propias prácticas. Recordemos que se trata de una modalidad en la cual se llevan adelante causas judiciales reales, con plazos perentorios para las presentaciones en los respectivos expedientes. De hecho, este apego al cumplimiento puntilloso de los plazos es uno de los aprendizajes vivenciales que más nítidamente se expresa y recalca durante el transcurso de estas clases. Si un consultante perdiera un caso por una negligencia de esta naturaleza, el practicante que cometiera esa falta debería reprobar el curso anual. Los casos en los que la Universidad de Buenos Aires asume el patrocinio jurídico son de personas que no pueden afrontar el costo de contratar un abogado particular y tal responsabilidad debe ser asumida con total compromiso. De esta forma se busca entonces contribuir a la ampliación en el acceso a la justicia por parte de la población. Por eso esta tarea, además de contribuir en forma

trascendente a la formación profesional del futuro abogado, constituye una vía para la intervención social directa, en cumplimiento de la función de extensión universitaria (1).

En la Universidad de Buenos Aires el Práctico Profesional tiene casi un siglo de trayectoria, con un grado de instalación reconocido por toda la comunidad jurídica de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores. El consultorio jurídico es un espacio de reunión con una frecuencia de cuatro horas semanales, distribuidas en dos días. Son horarios de trabajo, con presencia obligatoria para los estudiantes, pero que quedan solapados en el régimen académico propio de otras asignaturas. Allí el alumno puede faltar sin tener que dar ninguna explicación a una cuarta parte de las clases. El régimen laboral suele ser menos laxo, pero especialmente en la profesión forense hay oportunidades en las cuales es indispensable la presencia del profesional a cargo. A veces cuesta transmitir este sentido de la responsabilidad a los estudiantes que vienen transitando cursos con extremas facilidades. Se trata de una práctica preprofesional en la cual durante un año entero el estudiante desarrolla actividades de asesoramiento jurídico y patrocinio de personas que no pueden acceder a la contratación de un abogado particular. Estos clientes (a los que se suele llamar consultantes) van a la oficina de atención, ubicada en el octavo piso del Palacio de Tribunales, donde son recibidos y pasan por una entrevista de admisión. En ese caso luego se derivan a cada uno de los cursos, donde los recibirán los practicantes y sus docentes.

Las características particulares de esta forma de enseñanza justifican una reflexión pedagógica permanente. La universidad no prepara en general a sus graduados ni a sus docentes para conectarse con la comunidad, mucho menos en relación a tareas de extensión o investigación, de allí que las dificultades que debieron afrontarse pueden ser tomadas hoy como oportunidades para el aprendizaje. El abogado litigante debe hacer jugar de forma idónea los recursos que la ley pone a disposición de su cliente, por lo tanto este momento es una prueba crucial sobre cómo aplica lo que aprendió durante los cinco años anteriores.

(1) El artículo 69 del Estatuto Universitario de la UBA dice que se trata de una institución que debe servir como “un instrumento de mejoramiento social”. Esto incluye justamente los beneficios que pueda brindar a través de la labor preprofesional y las prácticas sociales que realice que tengan como finalidad un beneficio a la comunidad.

II. Variadas motivaciones y diferentes momentos

Las clases en el consultorio jurídico son diferentes a otras materias, por la propia naturaleza de la materia que se estudia, la práctica profesional. No hay una clase centralizada en el profesor, sino que los alumnos se reúnen en grupos y reciben a los consultantes. El curso que dirijo atiende exclusivamente casos que defiendan derechos de personas con discapacidad. La mayoría de los casos son reclamos por prestaciones en discapacidad, muchas de ellas urgentes. Hay otras demandas relacionadas a la determinación de capacidad o también pedidos por situaciones de emergencia en materia social como medicamentos, subsidios para habitación o incorporación de niños con discapacidad al sistema escolar. El aula del Práctico Profesional se divide en cuatro grupos, con siete alumnos que durante esas dos horas suelen recibir a dos o a lo sumo tres consultantes. Cuando no hay consultantes para atender, deben los alumnos debatir sobre los cursos de acción en cada caso y también ponerse al día con el seguimiento de las causas a cargo de cada equipo.

El aprendizaje se produce durante la tramitación de causas y *a priori* es incierto cuál será la información a la que deberá acudirse, ya que hay variadas respuestas procesales a las muchas situaciones que se presentan. Así, el estudiante va adquiriendo el conocimiento en la medida en que va haciendo las cosas. Este curso tiene una enorme carga de expectativas que se compone de distintas y simultáneas motivaciones que suelen tener los estudiantes:

- 1) *Acreditación*: suele ser la última asignatura de la carrera, por lo cual los estudiantes aguardan ansiosamente su culminación exitosa.
- 2) *Vivencia*: es el único acercamiento a la práctica durante su trayecto académico y aquellos alumnos que no han trabajado en estudios jurídicos o en el sistema de administración de justicia no conocen las formalidades de la práctica forense.
- 3) *Experimentación*: los cursantes tienen la oportunidad concreta de desplegar eficazmente los conocimientos que adquirieron en las asignaturas previas (2).

(2) Por ese motivo, a veces los estudiantes piden que se les vuelvan a dar esos contenidos. La cuestión del repaso puede ser valiosa y valorada, pero no puede ser el eje de la labor en un curso de práctica profesional.

- 4) *Sentido*: finalmente no son pocos los estudiantes que encuentran sentido aquí a toda una trayectoria previa, porque pueden poner en uso un conocimiento útil para producir un beneficio tangible en la vida de personas que necesitan de un abogado.

Pero así como nuestros alumnos tienen expectativas, los profesores también debemos tener en claro qué buscamos de este curso y no conformarnos con el seguimiento automático de las causas, creyendo que con ese solo trámite se transmitirá el conocimiento. El primer paso en esta práctica es la atención al consultante, lo cual en sí mismo es un desafío y debe ser bien preparada porque las personas suelen llegar a esta instancia luego de muchas frustraciones previas. Se les sugiere a los alumnos, antes que el consultante comience a relatar su problema, que ellos hagan una presentación sobre qué es el patrocinio jurídico gratuito de la universidad. Uno de los objetivos es evitar que el consultante confunda a esa práctica preprofesional con una oficina gubernamental. Este malentendido es lamentablemente favorecido por las presuntas “derivaciones” que varios organismos públicos efectúan hacia la universidad. Recordemos que las universidades nacionales son entidades autónomas y no tienen dependencia funcional de organismos gubernamentales (3).

Luego de la presentación, los estudiantes escuchan al consultante y producen una de las más importantes operaciones cognitivas, que es el encuadre legal del reclamo. Esto implica un conocimiento fluido sobre las alternativas que pueden tener a disposición del consultante. Además de un conocimiento legal, deben tener presente la jurisprudencia actualizada en la materia, de allí la importancia de tener equipos especializados en temas específicos. Como ya se mencionó antes, la composición de los equipos de alumnos lleva a que en cada equipo de atención haya al menos dos o tres que tengan al menos un semestre de antigüedad en el curso.

En la presentación hace falta generar un vínculo de confianza. Esto tiene que resultar de una escucha atenta y comprensiva, que pueda contener una demanda apremiante y a veces dramática. No es sencillo ya que

(3) Es increíble la cantidad de oficinas que se han creado en la órbita del Poder Ejecutivo Nacional que informan, pero que no patrocinan. Una muestra más de la vocación estatal de crear oficinas públicas y cargos para funcionarios sin un correlato directo con el cumplimiento efectivo de los derechos de las personas con discapacidad.

el estudiante debe mantener la mente atenta a cuestiones legales y a la vez compartir con el consultante un lazo de empatía. El grado de complejidad de cada caso puede variar y la entrevista debe proveer al grupo de alumnos de toda la información relevante y pertinente del caso, para poder realizar la operación de encuadre. En lo posible, la respuesta debe ser inmediata, pero a veces se necesita una deliberación sin la presencia del consultante o incluso la consulta al profesor o uno de los ayudantes (4).

También hay que decir que la atención no implica necesariamente que se tome el caso, ya que puede resultar que no haya una acción viable o bien que no corresponda que se le dé patrocinio jurídico gratuito. Si bien hay un proceso de admisión previo, puede surgir información más precisa que lleve a no aceptarlo. Generalmente se trata de la situación patrimonial del consultante, ya que debe ser alguien que no pueda afrontar el costo de la contratación de un abogado particular. Pero existen otras circunstancias como por ejemplo que no sea propiamente un caso vinculado a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. En tal caso se deriva al consultante a otro curso del Patrocinio Jurídico gratuito. La entrevista es una intervención muy puntual, pero con consecuencias perdurables, por eso es que requiere de un entrenamiento previo. Además de una preparación, deben ser evaluadas de manera constante las formas de interrelación con los consultantes. Algunas consultas no avanzan más de allí porque no siempre existen vías legales para solucionar todos los problemas. Aún en estos casos es fundamental garantizar una buena atención, brindando toda la información legal necesaria para el consultante.

Si se acepta el caso, se necesitarán datos muy concretos para iniciar los primeros pasos. En el caso de un amparo por prestaciones en materia de discapacidad, se toman los datos para preparar la intimación a la obra social a la cual se demandará. Mientras tanto, el grupo debe comenzar a redactar una demanda, con todos los detalles de los hechos y con gran cuidado en la preparación de la prueba. Una vez transcurrido el plazo fijado en la intimación (que en general no es respondida) queda abierta la chance para iniciar el amparo, lo cual pone a los estudiantes en la obligación de tener

(4) Es muy importante que la entrevista la tomen los propios estudiantes y no el profesor o los integrantes del equipo docente, ya que es una situación irrepetible y posiblemente el único acercamiento de los estudiantes a esta clase de encuentro. Esto no quita que en algunos casos uno de los ayudantes con más experiencia pueda supervisar el modo de atención.

toda la documentación lista, para el sorteo de la causa. Este paso es esencial ya que en la presentación deben articularse las pretensiones de forma clara.

La procuración de la causa abarca una visita semanal al juzgado donde tramita, para ver el expediente. Si bien en la justicia nacional hay sistemas de notificación electrónica, los estudiantes aún deben concurrir a los juzgados para poder tomar contacto personal con quienes atienden en la mesa de entradas. La comunicación con el consultante se debe mantener durante todo el proceso, ya que es posible que se requiera nueva documentación o la presentación en audiencias. Asimismo, el consultante tiene derecho a saber cómo va el trámite de su causa. Como los casos que se atienden en el Patrocinio Jurídico Gratuito refieren a personas que no cuentan con recursos económicos, se debe tramitar también lo que se denomina el beneficio de litigar sin gastos. O sea que, en caso de perder el juicio, el consultante no deberá cubrir las costas que abarcan los honorarios de la parte demandada. Recordemos que su propio patrocinio es brindado por la universidad y por lo tanto gratuito. Además de la demanda de inicio, los estudiantes confeccionan cartas documento, cédulas de notificación, oficios y escritos que impulsan la causa. Todas las presentaciones son revisadas por los docentes y el profesor a cargo del curso, que finalmente firma como letrado.

III. Hacia la extensión universitaria a través de la clínica legal

La clínica legal es una modalidad que tiene diversas definiciones, no todas iguales, pero en general convergentes alrededor del aprendizaje a través de la práctica legal que proteja intereses comunes. La determinación de cuáles son esos intereses no es un tema sencillo, ya que cada uno de nosotros aspira a que los demás se solidaricen con nuestros objetivos y trabajen para su consecución. La modalidad de clínica puede tener diferentes enfoques y todos válidos, no pretendo circunscribir el término a una sola definición. En algunas universidades argentinas se ha propuesto el trabajo de clínica legal en grupos pequeños dirigidos por abogados, a modo de pasantía en un estudio jurídico. La noción de práctica preprofesional se acerca más a una tarea realizada por el propio estudiante, con supervisión también de profesores pero priorizando la solución de problemas concretos, como un aprendizaje profundo (5). El rol del profesor, entonces, queda

(5) Utilizo aquí la noción de aprendizaje profundo que propone Julián Hermida (2015). Esta noción ha sido muy desarrollada desde la didáctica y no desconozco que este

en una vasta zona gris donde hay participación y coordinación grupal, pero que, para no desvirtuar la noción de práctica de los alumnos, debería evitar una sustitución de la tarea de aquellos. El liderazgo armónico de grupos requiere de una formación que no es la misma que la necesaria para dictar una clase expositiva.

La Universidad Nacional de La Plata tiene una trayectoria bien interesante y valiosa en este punto, los docentes de las demás universidades podemos y debemos tomar nota de ese antecedente. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, hay otra forma de enseñanza práctica, también muy interesante pero basada en la consulta individual. No considero que sean incompatibles ambas modalidades y perfectamente podría agregarse la clínica legal al consultorio. Otras instituciones privadas también han desarrollado muy bien esta labor. Por citar una que conozco, mencionaré a la Universidad de Palermo, que ha institucionalizado ese espacio desde el año 1996. En este caso la propuesta se enfoca en lo que se conoce como responsabilidad social (6) y ha promovido muy valiosas causas en relación a derechos del consumidor, de personas con discapacidad, de niños, niñas y adolescentes, de minorías sexuales y de adultos mayores. No tiene carácter curricular, pero constituye una materia electiva, incluso como práctica profesional.

La clínica legal puede tener diferentes formas de organizarse durante la tramitación de un caso. Puede incluir gestiones que no sean necesariamente judiciales, con lo cual se diferencia un poco del rol tradicional del consultorio jurídico individual. Claro que aún en el consultorio también hay casos que no necesitan de presentaciones judiciales, sino que se canalizan a través de gestiones administrativas o incluso con consultas sobre opciones. No podríamos entonces decir válidamente que la diferencia entre el consultorio y la clínica está en el ámbito en el cual tramita eventualmente una causa. La diferencia está más en el encuentro entre el alumno y el problema. En el consultorio se recibe precisamente a los consultantes

concepto tiene una larga tradición, que excede el propósito de este artículo, por lo cual aquí me enfocaré solamente en su aplicación en la enseñanza del derecho.

(6) Hay diferencias entre esta noción de responsabilidad social y la tradicional extensión universitaria, he planteado en otro trabajo (Seda, 2009) que precisamente esta última constituye no solamente una función de las Casas de Altos Estudios, sino también una excelente vía para lograr los objetivos de una enseñanza con anclaje en la realidad social.

(muchos docentes y las autoridades prefieren ese término al de “clientes” para remarcar el carácter gratuito de la consulta).

Hemos intentado durante el año 2016 desarrollar una labor de apoyo a un grupo de personas afectadas por el uso de la Talidomida, un medicamento que circuló en nuestro país en la década de 1940 y produjo daños congénitos de carácter deformante en los hijos de las mujeres que lo consumieron. En varios países del mundo hubo demandas colectivas contra los laboratorios que produjeron esa droga, incluso también algunos juicios fueron dirigidos contra los Estados nacionales que permitieron la circulación de un producto peligroso para la salud humana. Este caso implicó que los alumnos y docentes desarrollen una investigación sobre el tema, convocando a autoridades y parlamentarios. La actividad terminó para los alumnos cuando los familiares debían decidir si iniciar una acción de daños y perjuicios, ya que no está permitido por las normas del Patrocinio Jurídico Gratuito que se lleven adelante juicios por daños y perjuicios. Tal restricción es coherente con la noción de acceso a la justicia de personas en condición de vulnerabilidad que no pueden afrontar el pago de servicios profesionales. Pero en las demandas de daños y perjuicios hay un contenido patrimonial explícito y directo, por lo tanto corresponde que quien reclama un resarcimiento busque un abogado de la matrícula. Este es un buen argumento para declinar la defensa de algunos procesos de carácter patrimonial, no obstante lo cual también tiene situaciones a debatir. Así, hay casos en los cuales el contenido patrimonial se expresa en el reclamo de una indemnización y sin embargo no podemos dar ninguna certeza de obtener tal resultado. Recordemos que el principio objetivo de la derrota es el criterio para la determinación de las costas. Si los clientes no tienen posibilidades de pagar a sus propios letrados, éstos cobrarían solamente en caso de ganar el pleito. ¿Qué pasa si los reclamantes no pueden hallar a otros abogados que estén dispuestos a tomar el riesgo de patrocinar un juicio que puede perderse y que en tal caso no obtendrá una remuneración?

Uno de los desafíos más complejos de la clínica es la convergencia armónica con asociaciones representativas, en nuestro caso de personas con discapacidad. Como en cualquier ámbito de la vida social, los conflictos al interior de las organizaciones requieren de un cuidado especial en el trato. Se necesitan a veces cualidades como escuchar, interpretar y moderar entre grupos que buscan una solución a problemas concretos pero en los cuales

pueden aparecer enfoques diferentes. La labor en el consultorio jurídico es individual, se atiende a un consultante a la vez y finaliza con su reclamo. Una persona, un reclamo, un expediente. No es que esto esté mal ya que hace a un servicio legal brindado a alguien que no accede a un abogado particular por causas económicas. Esta tarea de extensión universitaria también puede ser considerada como una instancia formativa, en particular cuando logra vincular el conocimiento profesional con las necesidades sociales. Cuando el alumno resuelve un caso está produciendo una aplicación específica de un principio general, está seleccionando información muy detallada. El docente es quien elige los casos para producir la ejercitación, pero el futuro abogado logra la comprensión de significados a través de una actividad intelectual propia, algo que deberá hacer de forma cotidiana luego de su graduación (Fleitas Ortiz de Rozas, 1994; Gordillo, 1988).

La práctica profesional saca al estudiante de la posición confortable de espectador, lo ubica en un lugar protagónico. En la práctica profesional el estudiante necesita elaborar sus propios criterios de selección, debe pensar por sí mismo ante situaciones de tensión. En el ámbito del aula o taller tiene la posibilidad de compartir con sus compañeros sus dudas e intercambiar diferentes puntos de vista o posibles propuestas para una solución legal. El clima de trabajo es apto para estimular el pensamiento creativo y a su vez para mostrar las tensiones con las que debe lidiar un abogado en el ejercicio profesional. Esto puede ser anticipado o advertido en un curso de derecho procesal, pero sólo se siente de forma intensa cuando se trata de una experiencia vivencial. Ya no es solamente la curiosidad intelectual la que impulsa a cumplir los objetivos, ni siquiera la autoridad del docente sino la realidad acuciante de su cliente.

IV. Conclusión: planificar para recuperar la sorpresa

La planificación tiene un sentido y es mejorar el aprendizaje, fijar objetivos en un curso que permita evaluar luego los resultados. Como en cualquier otra asignatura, la institución fija pautas sobre cuáles son las destrezas y conocimientos que se espera que adquiera un estudiante luego de aprobar esa materia. En relación a la práctica, son tantas las opciones que es difícil elegir cuáles son los aspectos seleccionados. El principal problema para esta planificación no está particularmente en esa amplitud, sino en el factor aleatorio que posee la propuesta. La forma de planificar una clase práctica

obviamente es diferente, se necesita agregar una dosis de incertidumbre a la que los docentes no estamos siempre habituados. En este caso los actores externos interactúan con los alumnos, pero no son docentes. Es necesario establecer un vínculo de cooperación con la gente que concurre al consultorio y trae su problema para tratar de resolverlo por la vía legal, incluso entablar un vínculo de empatía. Recordemos que no siempre a menudo las personas desconocen sus opciones en materia de reclamos judiciales.

Uno de los graves riesgos de este trayecto es que se convierta en una instancia meramente burocrática, en la cual el solo cumplimiento de un horario acredita la asignatura. No son pocos los estudiantes que lo toman así, por eso es tan necesario preparar desafíos que movilicen el intelecto de estos jóvenes. La actitud pasiva en estos cursos no puede ser premiada con una promoción académica. Los interrogantes para el estudiante se constituyen alrededor de cuáles son los medios idóneos para lograr el resultado. Esto sale de la dinámica habitual de la construcción del conocimiento académico y tiene una fuerte impronta en la constitución y fortalecimiento de habilidades procedimentales. Los casos y problemas como eje del aprendizaje tienen una larga tradición en la enseñanza del derecho. Ante el planteo de una situación concreta se deben buscar soluciones posibles que compatibilicen el interés real del consultante con las herramientas legales disponibles. Esto es un excelente ejercicio de formación profesional aunque debemos tener en cuenta que en el caso de la clínica legal se agrega una condición valorativa sobre el papel que debe jugar el abogado ante situaciones sociales injustas. Claro que tal abordaje puede confundirse fácilmente con el activismo político, que no necesariamente es nuestro objetivo como profesores (7).

En el aprendizaje vivencial se involucran subjetividades, que puestas ante situaciones de conflicto entre individuos pueden producir un efecto más profundo que otros. Incluso, según cómo se gestionen estas situaciones problemáticas durante un curso de práctica profesional, pueden llegar a ser útiles para la futura tarea laboral. Es necesario abordar el manejo de emotividades ante situaciones de controversia, ya que es una de las habilidades

(7) Duncan Kennedy plantea por el contrario que sí lo es, el objetivo de la enseñanza legal sería promover la militancia política, según la corriente crítica a la que adhiere este autor.

con las que deberá contar un abogado. En un caso reciente se produjo un incidente que motivó la reflexión con los alumnos y que precisamente nos dio la oportunidad de pensar sobre la relación entre cliente y abogado. Se trataba de una persona que reclamaba varias prestaciones contra una obra social, pero cada vez que visitaba el aula, mostraba su fastidio contra los estudiantes. A veces esta frustración se expresaba en forma violenta y si bien nunca llegó a la agresión física, los estudiantes plantearon varias veces que no querían trabajar con él, que lo consideraban agresivo. Sin dudas lo era, pero considerábamos que se trataba de un desafío que un futuro abogado debe resolver: no siempre trabajará con clientes que le agraden. Ese incidente duró varios meses y marcó un aprendizaje trascendente para los alumnos y también para el equipo docente.

Como ya fue mencionado, en esta asignatura se experimentan algunas sensaciones que son diferentes a lo que el estudiante pudo percibir en otras anteriores, debido al impacto de tener que resolver problemas reales. Aparece entonces un requisito esencial que es la actitud de trabajo en colaboración con otros. Este trabajo en equipo no necesariamente ha sido desarrollado durante el transcurso de la carrera y aquí nos encontramos con que es indispensable para el funcionamiento cotidiano. Esto puede desorientar a algunos alumnos que llegaron hasta allí confiando en su propio esfuerzo, pero sin establecer lazos de interdependencia funcional con otros condiscípulos. No puede obligarse a un alumno a establecer relaciones de amistad con otros, esa clase de afectividad no puede ser impuesta. Sin embargo, sí es necesario producir lazos cooperativos, ya que de lo contrario se pone en riesgo el éxito en la defensa de derechos, sin mencionar también que la solidaridad puede ser considerada como un contenido en sí mismo. El clima de trabajo es fundamental y allí se pondrán en juego las habilidades del profesor como coordinador de grupos. Esta función se ejerce básicamente a través de la afirmación de ciertas reglas de convivencia entre los estudiantes, como así también en relación a los objetivos. Como no se trata de una clase expositiva, hay una gran cantidad de tiempo que pasan juntos los estudiantes y donde el profesor no tiene un rol central. Hay dos horas en las que los estudiantes comparten vivencias sobre los casos, pero también sobre sus propias vidas, tal como sucede en una oficina durante lo que conocemos como “tiempo muerto”. Sería falta de sentido intentar que los alumnos no socialicen entre sí, pero por otra parte hay que evitar que se transforme en un espacio meramente de intercambio social.

La división de tareas en los grupos puede ser desigual a veces y esto requiere de cierta supervisión por parte del docente. No es infrecuente que uno de los alumnos de un grupo trabaje en un estudio jurídico y tenga que ir diariamente a Tribunales, por lo cual le queda cómodo hacer esa tarea. Esto apunta a cierta eficacia en la realización de esa labor, pero impide que otros alumnos conozcan precisamente ese recorrido (8). La mayoría de los estudiantes no tiene experiencia en lo que denominamos “procuración” o sea ir a ver los expedientes a los juzgados donde tramitan y a veces llevar los escritos. Ahora bien, es inevitable que los estudiantes entre ellos produzcan pequeñas especializaciones en el proceso, como parte de necesidades de la causa o bien de intereses en diferentes aspectos legales. Esa búsqueda también forma parte de una práctica.

Debemos pensar analíticamente cuáles son los contenidos de este curso y prever las acciones que van a producir el aprendizaje. Esto requiere una planificación flexible y dinámica. No es suficiente la incorporación de una clase teórica semanal para explicar lo que se hizo en las consultas, aunque siempre ayuda la puesta en común y el debate en relación a cómo se está procediendo (estrategias, logros, dificultades, nuevas ideas), sabiendo que se está trabajando en un contexto de incertidumbre. Esto hace difícil la planificación, pero no imposible. Constituye un desafío para la creatividad docente y la disciplina en la evaluación de resultados. Por supuesto que nos obliga a una reflexión pedagógica autocrítica, algo a lo que no siempre estamos habituados en el mundo académico. Si hubiera estudiantes que asumen la práctica profesional como una molestia o un escollo burocrático, deberíamos lograr cambiar esa percepción, desafiando y movilizando el intelecto de esos jóvenes.

Como se mencionó antes, para el estudiante podría significar una primera aproximación a las necesidades acuciantes que padecen muchas familias en condiciones de extrema vulnerabilidad social, tal es la población que concurre a las consultas de los patrocinios jurídicos gratuitos de

(8) La justicia nacional viene realizando desde hace varios años una reconversión hacia la eliminación del sistema tradicional de notificaciones, para su reemplazo por un sistema de notificaciones electrónicas. Esto nos pone como docentes ante el dilema de enseñar o no el sistema antiguo. Hemos optado por mantener aquellos contenidos ya que todavía están vigentes. Pero además porque sirven para tener una imagen muy concreta de algunos procesos ligados al expediente físico donde tramita la causa judicial.

las universidades. Recordemos que esto puede significar para el alumno la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos jurídicos con una finalidad útil. En cualquier caso todo ello debe formar parte de un proyecto coordinado y dirigido por el equipo docente, planificando y evaluando resultados. Puede resultar gratificante encontrarse resolviendo problemas acuciantes, tomar conciencia del uso de una herramienta como el conocimiento jurídico. Esto también obliga a asumir la responsabilidad que este conocimiento conlleva y en particular cuando se decide asumir una defensa legal de otra persona. Lamentablemente a veces se pierde la sorpresa en el proceso educativo, la rutina se apodera de las horas de clase. Con una planificación idónea, la práctica profesional puede constituir una excelente oportunidad educativa con un sentido integral.

V. Bibliografía

FISCHMAN, Fernando y SEDA, Juan A. (comp.) (2011). *Formación pedagógica en derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FLEITAS ORTIZ DE ROZAS, Abel (1994). *Derecho de Familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes*. Buenos Aires: Astrea.

GORDILLO, Agustín (1988). *El método en derecho*. Buenos Aires: Civitas.

HERMIDA, Sergio (2015). *Facilitating Deep Learning. Pathways to Success for University and College Teachers*. Toronto/New Jersey: Apple Academic Press.

JACKSON, Philip (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

KENNEDY, Duncan (2014). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo (2008). *Pedagogía jurídica*. México: Porrúa.

SEDA, Juan A. (2013). *Difusión de derechos y construcción de ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

El “big bang” en la enseñanza del Derecho

POR **CARLOS ENRIQUE PETTORUTI** (*)

Sumario: I. Aprender de enseñar.- II. “Big Bang”.- III. Tres acciones.- IV. Transmitir, motivar y evaluar desde una perspectiva introductoria y general al estudio del Derecho.- V. Actualidad y porvenir.- VI. Bibliografía.

I. Aprender de enseñar

Enseñar y aprender han sido tradicionalmente presentadas como dos partes de un mismo proceso. Tal vez así lo sea, pero eso no significa que se trate de dos partes simétricas ni simultáneas, sino diversas pero estrechamente relacionadas: de cuánto y cómo se enseña, dependerá también cuánto y cómo se aprenda.

Desde ya que no pretendo ni puedo hacer un calificado análisis pedagógico de mis afirmaciones. No soy pedagogo. Me he formado como la mayoría de los antiguos profesores de las facultades de derecho: con maestros de una disciplina específica, con esfuerzo personal, con vocación y con la permanente disposición de incorporación de nuevas perspectivas. Por eso es que no hablo desde la teoría, tal vez tampoco desde la técnica, aunque sí en la perspectiva de mi vivencia como profesor desde hace muchos años en una asignatura del primer año de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Introducción al Derecho.

Introducción al Derecho tiene algo en común con todas las materias de la currícula de las carreras de la Facultad, pero tiene otra cosa que la diferencia, emparejándola solamente con las materias de primer año y las ahora materias propedéuticas del nuevo plan de estudios. Y esa diferencia, aunque

(*) Abogado. Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Prof. Titular Ordinario Introducción al Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Miembro correspondiente de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, corresponsal argentino del “Hans Kelsen-Institut” de Viena.

muchos la consideran como una desventaja (gran número de alumnos con regular o mala preparación para la Universidad) yo la tomo como una ventaja: hay muchas personas a quienes motivar en el estudio del derecho.

II. “Big Bang”

De allí el título que escogí para esta presentación. Por supuesto que no me refiero al “Big Bang” desde el punto de vista físico-astronómico. Sólo he tomado prestado de estas disciplinas el nombre y la esencia conceptual: el “Big Bang”, más que su literaria acepción de “gran explosión” en realidad es entendido como el fenómeno inicial que produjo una expansión cósmica que expulsó materia en todas direcciones. O dicho en otras palabras, la expansión de una singularidad.

Y es precisamente esa la función y misión que debemos cumplir los docentes en el primer año universitario del estudio del derecho. Expandimos dos singularidades: la del individuo, que con sus dudas, temores e incertidumbres se asoma al mundo universitario para ampliar los horizontes de su formación (y obsérvese que no digo solamente “de su conocimiento”); y la del derecho, ya que es en el primer año de estudios donde la aparente simpleza singular de la palabra que resume nuestra disciplina se expande y se proyecta sobre las distintas materias y contenidos de la carrera y de la vida profesional, alejándose, distanciándose, pero no por ello perdiendo relación entre sí.

Estimo que esa doble expansión de singularidades (individual o subjetiva y conceptual u objetiva) se puede lograr a través de tres ejes en los cuales la función y actitud de quien “viene a aprender” es muy importante, pero más importante es qué es lo que encuentra frente a sí: es el profesor quien da el paso activo inicial en este proceso.

III. Tres acciones

Voy a enunciar a esos tres ejes como tres acciones que no necesariamente se desarrollan en forma secuencial, sino entrelazada: transmitir, motivar y evaluar. Y relacionaré cada una de estas acciones con frases de tres pensadores.

“No es posible conocer las partes sin conocer el todo y es imposible conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Pascal). Transmitir

es pasar un saber de uno a otro, presentar lo que se conoce, mostrarlo ante el otro. Pero no basta sólo con un pasaje mecánico o automatizado. Hay que saber cómo y por qué realizamos esa transmisión. Por eso en la acción de transmitir están implicados el contenido y el método, que transforman una mera yuxtaposición de conceptos en un sistema en el cual podemos reconocer de totalizar (lo general) y de contextualizar (lo individual).

“La verdad es que para ser un buen abogado es necesario conocer derecho y no es suficiente conocerlo” (Carrió). Cuando hablo de motivar no me refiero solamente a dar razón de las cosas, sino también a generar en el otro interés por las cosas. Más allá de las falencias con las que los alumnos ingresan en el ciclo universitario, la motivación es uno de los puntos de partida básicos en el primer año de la carrera: es el principal elemento que permite el arraigo, la permanencia y el sentido de pertenencia del alumno a la comunidad universitaria. Esta se trata de una tarea que debe ser iniciada por el docente. La motivación es difícil de hallar y también la falta de motivación es difícil de descubrir. Como señala Marcelo De Jesús (2003):

“uno quiere motivar al alumno, piensa que lo está haciendo, pero no, uno en realidad no lo está haciendo, uno no se da cuenta. Darse cuenta de cómo actúa uno mismo como profesor es una de las tareas más difíciles. Y ello vale también cuando uno debe analizarse sobre si su trabajo para motivar está o no fallando”.

Cuando el profesor motiva con su enseñanza genera en el alumno un sentido valioso de lo que aprende, despierta su curiosidad e incentiva la crítica. Para esto el conocimiento jurídico debe presentarse como un conjunto de temas y problemas que el estudiante pueda enfrentar y resolver no solamente acudiendo a respuestas de manual. Así se estimula la creatividad y la capacidad de invención.

“En los exámenes los tontos siempre preguntan cosas que los sabios no pueden responder” (Wilde). Esta frase no debe tomarse en sentido literal: no significa que los profesores seamos tontos, y tampoco nuestro alumnao es una totalidad de sabios. Solo pretendo remarcar que, si para transmitir y motivar el profesor reviste un papel fundamental, mucho más lo es en la acción de evaluar. La evaluación siempre debe fundarse en criterios generales o si se quiere objetivos, porque presupone medir con un patrón pero también debe ser contextual: las pautas generales deben brindar a

cada individuo la posibilidad de destacar sus capacidades. Así, el examen no debería verse como un obstáculo insalvable para el estudiante, pues las acciones anteriores le brindaron el camino para hallar la respuesta.

La evaluación es una de las acciones más dificultosas en este proceso porque mal aplicada puede arrasar con las dos acciones anteriores, generando indignación o falta de interés en el mejor de los casos, produciendo lo que hoy día en la Facultad se denomina “desgranamiento”. No es fácil hallar las soluciones. Solamente puedo decir que cuando como profesor veo que se ha producido un rendimiento notoriamente bajo de los alumnos en una evaluación, con mayoría de notas bajas, no pongo como razón que mi materia sea difícil o que ellos no hayan estudiado (lo cual también suele ser así) sino que en pienso que en primer lugar he fallado en mis dos acciones anteriores: transmitir y motivar.

IV. Transmitir, motivar y evaluar desde una perspectiva introductoria y general al estudio del derecho

Una vez, uno de mis tantos alumnos, al finalizar una clase, se me acercó y me relató que una profesora de otra materia de la Facultad repetía insistentemente que en la Universidad de La Plata solamente se enseñaba el positivismo normativo de Kelsen y nada más. Esa frase me hizo pensar que no solamente los alumnos, sino también muchos profesores sabían muy poco acerca de las amplias perspectivas de la Teoría Pura del Derecho y su importancia para comprender no solamente la estructura formal del sistema normativo, sino también la importante vinculación de las normas jurídicas con el ser humano.

Me propuse desde ese momento entender y explicar la obra de Hans Kelsen en forma integral, como un holograma que tenga en cuenta las múltiples dimensiones de su teoría.

Aquí quiero detenerme un instante para remarcar que lo que expondré es una de las perspectivas de la Teoría Pura del Derecho en los ámbitos académicos argentinos, en especial en la Universidad de La Plata. Es posible que no todos compartan esta perspectiva, pero considero que éste es el camino adecuado para que tanto profesores como estudiantes de ciencias jurídicas tengan ante su vista el amplio horizonte de las ideas kelsenianas y su repercusión en otras teorías jurídicas.

Una frase del filósofo español Jorge Santayana expresa que aquellos que desconocen el contexto en el que se desarrollaron las ideas, están destinados a malentenderlas. Y ese es precisamente el contexto que quiero presentar, para evitar errores como el de aquella profesora de la Universidad de La Plata que identificaba a Kelsen exclusivamente con el positivismo normativo sin conocer la situación histórica, política y social en la que se desarrolló la Teoría Pura del Derecho, y desconociendo que la obra de Kelsen no se limita al formalismo positivista, sino que siempre existió en él una preocupación por fundamentar una teoría defensora de la constitución y del sistema democrático. En definitiva, la “pureza metódica” no es incompatible con sostener “ideales políticos”.

La Teoría Pura del Derecho fue un producto de un momento histórico especial. No es casual que surgiera en el marco del régimen político de la monarquía de los Habsburgo, allí donde surgieron no sólo el positivismo jurídico, sino también la música dodecafónica, la ruptura de la “Secession” en la pintura, las nuevas formas literarias, los métodos analíticos, la arquitectura del “Bauhaus” y, finalmente, el programa filosófico del Círculo de Viena. Ocurrieron muchos entrecruzamientos entre sociedad, política, arte, ciencia y filosofía. Así era entendido entonces en la Viena de 1900.

En ese contexto, la filosofía no fue considerada como una disciplina independiente y autosuficiente: ella tenía vinculación con todos los aspectos de la cultura.

Si bien se trata de momentos históricos distintos, me permito comparar el marco en el que surgió la Teoría Pura del Derecho con la Argentina actual, en donde hay un gran escepticismo hacia la política y las instituciones provocado por un avasallamiento de las ideologías por sobre el derecho. Por eso la teoría kelseniana tiene además una gran importancia política pues es una teoría que lucha por el Estado de Derecho y el control constitucional del poder a través de la función judicial.

Pocos conocen el artículo de Kelsen “¿Quién protege a la constitución?”. Allí sostuvo que las decisiones políticas no son autónomas de las normas jurídicas, lo cual significa que los actos del Estado no están exentos del control del derecho. La función judicial es la encargada del control constitucional del poder, ya que la existencia de una constitución presupone que todo conflicto de intereses es, necesariamente, un conflicto de carácter jurídico

y como tal, sujeto a la decisión controversial de los jueces. Hoy en día es incuestionable la importancia de la función judicial, que a través de las acciones de los jueces se erige como el último bastión garantizador de los valores jurídicos. No en vano señaló el jurista argentino Carlos Cossio (1942) que “con buenos jueces es posible hacer buen derecho, aunque operen con malas normas”.

Para que el juez pueda ser considerado “justicia personificada” es menester que posea la fortaleza espiritual para no doblegarse ante las influencias, las ideologías y las presiones externas. Pero con eso no basta: también es necesario que gobernantes y ciudadanos comprendan que en el camino para acceder a la justicia debe prescindirse de la influencia o del ejercicio de caprichosas presiones sobre el juzgador. Esto lo experimentó el mismo Hans Kelsen cuando integró el Tribunal Constitucional Austriaco.

La justicia, como concepto, siempre es independiente, pues sino no sería justicia. Somos los hombres quienes solemos perder la independencia y la objetividad cuando olvidamos el esencial principio democrático que Kelsen remarcó: ver en el otro a nuestro igual.

Pero éste es sólo uno de los aspectos importantes de la Teoría Pura del Derecho. Y cuando en la Argentina algunos sostienen que la obra de Kelsen es limitada o desactualizada, respondo que probablemente no tengan una visión integral de ella.

Es cierto que Kelsen atribuyó una especial importancia a la norma, pero esa norma no es el punto final de su teoría, sino todo lo contrario: es el punto de partida a partir del cual tenemos que comenzar a comprender el derecho como un orden jurídico y también como un fenómeno o realidad jurídica.

Esto nos sirve para comprender cómo una norma jurídica que prescribe una conducta posee una validez lógica, pero también se relaciona con la libertad del ser humano, ya que los deberes que prescribe pueden cumplirse efectivamente o no cumplirse jamás.

La preocupación por la distinción entre “ser” y “deber” y el corte entre ambos ámbitos es de raíz eminentemente kantiana. A partir de allí Kelsen afirmó que la ciencia jurídica tiene como única misión el conocimiento del sistema jurídico, y no su explicitación deontológica.

Por eso Kelsen consideró que la relación entre “deber” y “ser” es uno de los más difíciles problemas de la Ciencia Jurídica, pero si bien para él el concepto de derecho se basa en el “deber”, eso no quiere decir que se deje de analizar la relación de una norma jurídica válida y el contenido de su “ser” social.

La pureza metódica kelseniana es una consecuencia de la necesidad de establecer pautas de seguridad jurídica y criterios objetivos de justicia cuando una sociedad los ha perdido. Por eso, haciendo un juego de palabras, yo suelo decir que la purificación de valores de Kelsen, se fundamenta en valores puros. De otra manera no sería comprensible su preocupación por el orden jurídico, la organización constitucional, la limitación del poder, la democracia, la paz social, la tolerancia y la justicia, sin todo lo cual no pueden prosperar las ciencias.

Las ideas kelsenianas haya sentado las bases para un abordaje de una nueva concepción jurídica, pero desde múltiples perspectivas. Las particulares situaciones sociales e históricas que contribuyeron a su conformación, como así también sus fundamentos iusfilosóficos amplios y culturalmente variados la constituyeron en una poderosa herramienta para el acercamiento metodológico al estudio del fenómeno jurídico y político. Por eso, la visión de la obra kelseniana como una tarea estrictamente jurídico-formal que tantas críticas y oposiciones le ha valido (y aquí debo reconocer que la de Carlos Cossio fue una de ellas), es incompleta.

Recordemos en este sentido que el mismo Kelsen ha destacado una profunda vinculación entre política y filosofía por cuanto toda concepción de la vida, y de toda doctrina política, se integra en la correspondiente concepción del mundo, en un sistema filosófico. Este es el punto de partida partir desde el cual Kelsen comenzó a establecer los caracteres filosóficos de las dos formas políticas fundamentales: la autocracia y la democracia.

Para Kelsen, la base de todo sistema democrático es el sostenimiento de la libertad pero no sólo en sentido metafísico e individualista: el sentido más profundo de la democracia se encuentra en que el sujeto no reclama libertad sólo para sí, sino también para los demás.

En cuanto a los dirigentes políticos, Kelsen limitó sus funciones dentro del marco del ordenamiento jurídico, pues sostuvo que la democracia no

admite caudillismos ni paternalismos pues aspira a ser una sociedad de colaboración entre iguales, sin direcciones tuteladoras.

Es lógico que esta fundamentación kelseniana se base en una concepción relativista y crítica. Por este motivo, pienso que su concepción jurídico-política tiene relación con las posiciones de la nueva retórica y de la lógica argumental que comenzaron a abrirse paso y desarrollarse a partir de mediados del siglo XX, aunque Kelsen no se hubiera ocupado especialmente de estos temas.

La pregunta principal de toda esta discusión es la siguiente: ¿es posible incluir el problema político y valorativo dentro del ámbito jurídico sin desnaturalizar la objetividad científica del Derecho?

En ocasiones suelo citar un dicho austríaco que dice: “popularizar sin simplificar”. Lo leí una vez en el diario vienés “Der Standard” cuando se publicó un artículo con motivo del 125 cumpleaños de Hans Kelsen. El derecho es un “servidor” del ser humano. Debemos difundir y explicar los fundamentos y las teorías en forma clara, no solamente para los alumnos que estudian ciencias jurídicas (que en la Argentina y especialmente en La Plata son muchos) sino también para que toda la sociedad conozca y comprenda las “razones” del derecho. Para que no piensen que las normas son sólo producto del “misterioso laboratorio del espíritu jurídico” (usando palabras similares a las de Savigny).

V. Actualidad y porvenir

“Antes los alumnos tenían mejor formación”, “antes prestaban más atención”, “antes leían más”, “antes eran más responsables”, “antes dedicaban más tiempo al estudio”. Estas frases relativas al pasado se repiten en salas de profesores y en reuniones docentes en forma persistente como otras frases relativas a la actualidad “ahora todo es más sencillo”, ahora tienen más posibilidades para cursar”, “ahora tienen más mesas de exámenes”, “ahora el material de estudio se consigue por internet”, “ahora no necesitan tomar notas, graban las clases con su celular o sacan fotos del pizarrón”.

Es cierto. Hay una diferencia entre el “antes” y el “ahora”. Es por eso que no veo por qué la enseñanza de “ahora” se deba ceñir esquemáticamente a los conceptos y metodologías de “antes”. La enseñanza y el aprendizaje

del derecho siempre han versado sobre contenidos determinados, más o menos amplios según nuestra visión sobre la problemática jurídica. Lo que sí ha cambiado es la relación dinámica entre la enseñanza y el aprendizaje, aunque a veces no lo aceptemos y hasta añoremos el “antes”.

Las materias de primer año (dentro de las cuales se halla Introducción al Derecho), no son solamente de disciplinas propedéuticas, también presentan cuestiones que habrán de mantenerse abiertas durante el resto del desenvolvimiento vital del jurista. Ninguna materia es puramente “inicial” o puramente “final”, pues cada etapa de nuestra larga carrera se halla colmada de inicios, finales y reinicios que, como pequeños mundos, se van descubriendo a lo largo de toda nuestra vida universitaria.

En síntesis, creo que como profesores tenemos por delante dos metas fundamentales: por una parte, constituir el anclaje de los alumnos a un verdadero compromiso universitario, y por otro, motivar y estimular el aprendizaje y el conocimiento no sólo desde una “materia” en particular, sino también desde la perspectiva integral de toda una carrera, con sentido crítico y distante de los dogmatismos, instando a la consolidación de un compromiso con el conocimiento, con la ética y con la sociedad.

Dijo Carlos Cossio (1942) en palabras que son vivamente actuales:

“Urge hoy, más que nunca, meditar sobre la función social que cumplen las escuelas de abogacía, porque el espíritu jurídico de un pueblo no nace y crece arbitrariamente dentro de los muros de sus casas de estudio, desligado de la comunidad que lo condiciona y que, por esto, algo le exige”.

VI. Bibliografía

COSSIO, Carlos (1942). *La función social de las escuelas de abogacía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

DE JESÚS, Marcelo (2003). “La motivación en la enseñanza de la abogacía”, en: *La Ley*, Sup. Act., 2003-3.

Enseñanza jurídica y el uso de la historia del Derecho

POR JUAN MANUEL OTERO (*)

Sumario: I. Introducción.- II. El uso de la historia.- III. Las crisis.- IV. La época de transición.- V. La enseñanza del Derecho.- VI. Desafíos.- VII. Bibliografía.

Tutto era allora così semplice.

Capograssi (1959: 359)

I. Introducción

El objetivo central de este trabajo es reflexionar acerca de las ideas de crisis del Derecho y de su enseñanza. El punto de partida de estas líneas podría situarse en una genérica remisión a la forma en la que, cotidianamente, observamos hoy al Derecho. Es simple percibir que el Derecho va gradualmente perdiendo su simplicidad, su claridad, las certezas y la pretendida coherencia sistemática (1). Algo está cambiando. La bella imagen propuesta por S. Benhabib nos sirve para describir un estado de situación en el que se encuentran juristas, académicos, estudiantes, todos nosotros inmersos en un territorio repentinamente desconocido con la ayuda apenas de viejos mapas, dibujados en tiempos diversos, a partir de necesidades diversas, todos, en parte, desorientados al percibir que, mientras que el

(*) Abogado. Doctor en Teoría e Historia del Derecho, Universidad de Firenze. Prof. Asociado regular, Universidad Nacional de Río Negro. Secretario Académico UNRN (Sede Atlántica). Estancias de investigación académica en IISJ, Instituto Internacional de Sociología Jurídica (Oñati), Center for the Justice and International Law -CEJIL- (Costa Rica), Universidad Autónoma de Madrid (España), Instituto Carioca de Criminología (Brasil).

(1) Sobre la simplicidad del Estado Moderno y su Derecho y su contraposición con la realidad que había existido previamente, el Derecho medieval, Grossi, P. "Dalla società di società alla insularità dello Stato: fra medioevo ed età moderna", en: Grossi, P. (2006). *Società, diritto, Stato - Un recupero per il diritto*, Milano: Giuffrè, pp. 75 ss.

terreno se modifico, abruptamente nuestros instrumentos, nuestros mapas, no lo hicieron (2).

¿Qué es lo que estamos dejando atrás? ¿En qué terreno nos estamos adentrando? Estamos frente al paso una transición desde un paisaje jurídico moderno a uno posmoderno (Grossi, 2015: 16). Nuestro tiempo, jurídicamente, se coloca precisamente más allá de lo moderno porque se encuentra caracterizado por la creciente y progresiva “toma de conciencia de la complejidad del universo jurídico” (Grossi, 2006: 60). En la actualidad, la escena jurídica se complicó. Se trata de un período histórico en el que se verifica la pérdida de centralidad del Estado como exclusivo y monopólico creador y aplicador del Derecho y la incapacidad y el letargo de la enseñanza jurídica para reaccionar ante un escenario que se complejizó, que cambió, que ya no se corresponde con las coordenadas fijadas a partir de la consolidación del Estado moderno. El Derecho es cada vez más plural, el escenario jurídico contemporáneo se comienza a volver a poblar de manera ya indisimulable, por una multiplicidad de fuentes productoras que exceden a la labor del Estado (3). Dentro aún de un mismo territorio, se logran generar múltiples ordenamientos que coexisten en un mismo espacio y tiempo. De esta forma, realizando un análisis desde el plano socio jurídico, nos encontramos, contemporáneamente, en una situación donde se hace cada vez más indisimulable la distancia entre la escenografía imaginada para nuestro universo jurídico –lo que Grossi llamó “los telones del escenario”– y el paisaje real que, efectivamente, domina la escena (Grossi, 2006: 60).

Si antes la legalidad nos remitía fundamentalmente a un significado que consistía en el respeto de la voluntad parlamentaria (Grossi, 2006: 62), hoy vivimos en un entorno jurídico donde, frente a la crisis del Estado como sujeto capaz de producir exclusivamente el Derecho, se genera una “multiplicación y superposición de diferentes estratos de legalidad” (Grossi, 2006: 62).

(2) Benhabib, S. (2006). “La globalizzazione e i diritti degli altri, Stranieri, residenti, cittadini”. Raffaello Cortina Editore, en: Cappellini, P. (2010). *Per una storia dei concetti giuridici*, Torino: Giappichelli Editore, p. 7.

(3) Por todos, Ferrarese, M. (2012). *Prima lezione di dirittoglobale*, Roma/Bari: Laterza; Ferrarese, M. (2006). *Diritto confinato. Inventiva giuridica e spazio nel mondo globale*, Roma/Bari: Laterza. Sobre el punto en una clave local; Bohmer, M. (2009). “La globalización y el nuevo espacio público en la Argentina”, en: *El nuevo Derecho Administrativo Global en América Latina*, Institute for International Law and Justice, New York University y la Universidad de San Andrés, Colección de Cuadernos RPA, Buenos Aires.

Cada vez más, vuelve a relacionarse con la experiencia jurídica, con hechos que surgen desde el espacio social, desde las prácticas coordinadas de actores que conviven, acuerdan, aceptan o desafían las normas estatales, especialmente cuando estas no logran brindar ya las respuestas necesarias que impone una realidad que no *espera* más por el pesado accionar del andamiaje jurídico del Estado (4).

¿Qué consecuencias prácticas tiene este nuevo cuadro de situación? Desorden, sin duda, pero al mismo tiempo, oportunidades. La tarea que se nos impone como juristas y, fundamentalmente, como docentes, es la de renunciar a las geometrías prometidas por nuestros maestros jurídicos y a los espejos de colores que nos ofrecía la idea misma de una ciencia purificada del Derecho. El desafío será aceptar que nuestro trabajo como juristas deberá soportar la incerteza, la impureza, la vida cruda del Derecho (Grossi, 2015: 16). Se nos exige la responsabilidad de construir y transmitir herramientas conceptuales y diagnósticos útiles para con nuestro entorno, aceptar que lo que estábamos habituados a reconocer hoy ha cambiado y que las certezas y tranquilidades construidas a lo largo de los últimos siglos se resquebrajaron sin posibilidad de retorno.

II. El uso de la historia

Analizaré el problema planteado desde una perspectiva propia de la historia del Derecho. Este es un producto histórico y su misma historia nos

(4) Se podría resumir esta tendencia con la mención de que se registra una creciente inhabilidad, por parte del Estado (antes monopolístico, absolutista), para gobernar hoy al fenómeno jurídico en su totalidad. Grossi identifica esquemáticamente como significativos estos grandes bloques para marcar la modificación de la tendencia legicéntrica: (a) La constitucionalización del *dopo guerra*. “La Constitución del tardío siglo XX (...) ya no es el conjunto orgánico normativo que vincula a los ciudadanos y también a los mismos órganos del Estado”, sino que se transformó en un “conjunto que emana del pueblo constituyente y que, inmediatamente, hace suyos los valores que circulan en la sociedad. En resumen, la Constitución es la imagen de la sociedad que se auto ordena sobre la base de valores meta jurídicos muy precisos”; (b) La internacionalización: “Me refiero ahora a los hechos que conciernen a ese fenómeno de privatización y fragmentación de las fuentes productoras de Derecho, que muestran su aspecto más llamativo en la hoy tan discutida globalización jurídica. Y es que, aunque se siga proclamando y defendiendo oficialmente el monopolio estatal de las fuentes, este baluarte de la civilización jurídica nacida de la Revolución de 1789 se profana y se elude con una creciente intensidad” (Grossi, 2006: 62).

ayuda a pensar problemas presentes, entre ellos, la forma en la que lo enseñamos. Colocar, en primer plano, la relación entre el Derecho y la experiencia histórica del fenómeno jurídico nos permite percibir que este se encuentra en relación con específicas y variadas visiones del mundo que se construye a partir de una serie de presupuestos culturales que no pueden dejar de ser analizados (Grossi, 2001: 23). El Derecho de hoy, el Derecho de ayer y el de mañana es, no un producto natural dado, sino la suma de opciones, decisiones, justificaciones, valoraciones; el resultado de un entramado de soluciones específicas que, frente a una realidad puntual, y a partir de un contexto dado, un específico conjunto de actores encontró, construyó, logró imponer y le otorgó estabilidad.

En este contexto desafiante para la comunidad jurídica, la utilización de la historia puede ser una herramienta importante. Puede reservársele, aún hoy, un rol marginal, en una fase de retracción, dentro del campo de estudios jurídicos en lo que respecta a su punto de vista cuantitativo. Sin embargo, su función puede ser de relevancia en la posibilidad de proponer una visión del Derecho distinta, consciente de las contradicciones y de la profundidad de los cambios que impone el presente (Cappellini, 2010: 9). Debemos, sin embargo, hacernos cargo, en este punto, de una *desconfianza* que pesa sobre la tarea del histórico del Derecho. En un momento en el cual la historia parece ser, en el mejor de los casos, una materia marginal, aquí sostendremos lo contrario. La remisión a un estudio en clave histórica del problema no implica perder de vista ni la relevancia de la cuestión, ni la necesidad de dar cuentas de la *utilidad* de una aproximación teórica como la que en este caso se propone.

El uso de la historia del Derecho, en primer término, es útil para la labor de desnaturalizar parte de las categorías centrales propias del Derecho moderno. Acostumbramos pensar el Derecho –y a enseñarlo– de una prefijada forma. Fuimos configurados para aceptar determinados presupuestos nucleares de nuestras más básicas instituciones como si se tratase de fenómenos dados sin conflicto, sin alternativas. La tarea de alejarnos de nuestros hábitos más profundos no es sencilla. Tampoco esta es simple cuando estos hábitos y presupuestos se relacionan con la identificación misma del Derecho como fenómeno individualizable. Se trata aquí de relativizar la idea de la crisis del Derecho y de reconfigurar el problema de una diferente manera. Como una crisis, sí, pero con una forma particular de comprenderlo. En

segundo lugar, utilizar una aproximación jurídica, nos coloca en una posición privilegiada para buscar una operación inversa a la anteriormente propuesta. Ya no se trata de desnaturalizar específicos momentos históricos sino, por el contrario, de naturalizar procesos que son constantes: el cambio de forma del Derecho como fenómeno normal. Presentar como naturales las estaciones de rupturas, las transiciones, los momentos de cambio en la forma de entender el Derecho; comprender estos momentos como fenómenos que forman parte de su vida y que, por más que nos asombren y que esto sea entendible –precisamente, porque nos habíamos acostumbrado a una determinada forma y nos resistimos a este cambio– no hace más que reflejar que el Derecho moderno clásico, la propensión heredada de identificar indisolublemente y absolutamente al Derecho con el Estado, no es más que una estación histórica particular destinada a mudar de piel.

Si realizamos esta operación, lograremos demostrar que los cambios de fisonomía que va adoptando el Derecho según cada momento histórico no son más que previsibles modificaciones, seguramente inevitables –en ocasiones deseables, en ocasiones no deseables– pero fisiológicas y no patológicas. El uso de la historia del Derecho se transforma, de esta forma, en una herramienta importante para el diseño de estrategias capaces de controlar al ansia del jurista frente a estos grandes momentos de ruptura como los que parece que atravesamos en la actualidad (Cappellini, 2010: 7). En suma, aproximarnos al tema desde una lectura en clave histórica del Derecho ayuda a tomar dimensión del problema. Permitirá, a través de la invitación a reflexionar acerca de los presupuestos que determinan nuestra forma de enseñar el Derecho, ser capaces de vislumbrar posibilidades reales de cambios profundos y trazar como una mínima hoja de ruta para emprender el camino de una reforma profunda de nuestras facultades.

III. Las crisis

Hoy dos fenómenos se dan en forma simultánea: el interés cada vez mayor por la forma en cómo se enseña el Derecho y la importancia que el espacio jurídico tiene en la gestión de los más relevantes problemas comunitarios. A este fenómeno de consolidación de un campo teórico y práctico en torno al problema de la enseñanza del Derecho se le suma el hecho de que este proceso se da en un marco en el cual se le pide cada vez más al Derecho y en el que se nota una creciente demanda a que los conflictos sean

resueltos, prevalentemente, en sede judicial. No existe tema relevante que deba resolver una comunidad política que, de una u otra forma, no sea decidido por nuestros Tribunales (5).

Estos dos procesos que parecen marchar con la misma velocidad, un incremento de la judicialización de la vida social y una creciente importancia, visibilidad y consolidación del tema de la enseñanza jurídica, son acompañados, sin embargo, por una particular sensación. El Derecho no estaría siendo eficaz, no nos estaría sirviendo demasiado, no estaría a la altura del tiempo y de las, quizás exageradas, prestaciones que se le reclaman. Tampoco la forma en la que enseñamos el Derecho nos satisface. El contexto es problemático: se pide cada vez más Derecho y, al mismo tiempo, existe insatisfacción sea para con las prestaciones que produce, sea con la forma en cómo se lo continúa enseñando en nuestras Universidades. La tesis que sostengo es la siguiente: debemos reconfigurar el diagnóstico y separar la supuesta crisis del Derecho de la indudable crisis sobre la enseñanza del Derecho.

Por una parte, no hay crisis del Derecho sino un cambio superficial de su epidermis. Un cambio fisiológico de la vida del Derecho que adopta, según la estación histórica, diversas formas y acepta diferentes configuraciones. Que el paradigma legicéntrico y absolutista del Estado Moderno entre en crisis no significa que el Derecho, como fenómeno que excede a esta particular manifestación histórica, se encuentre en un período de derrumbe. De lo que se trata aquí, es de “reconfigurar el diagnóstico y circunscribirlo no a una crisis del Derecho sino a la crisis de una particular forma de entender al Derecho, una tradición que no se extendió por más de un par de siglos, la moderna, que aún continua siendo dominante en la forma en cómo se sigue pensando el Derecho en nuestra tradición jurídica” (Grossi, 2006: 60). Sostendré que, efectivamente, sí se verifica una preocupante crisis en la forma en la que se enseña el Derecho. Se continúa enseñando según las coordenadas teóricas de un universo jurídico que ya no existe. Se tratará aquí de

(5) Santoro, E. (2014). *Derecho y Derechos. El Estado de derecho en la era de la globalización*. Ciudad de Buenos Aires: Ad Hoc, p. 31: “El último período del siglo pasado se ha caracterizado por una transformación del equilibrio de los poderes a favor del poder judicial; la justicia asume un peso creciente en la vida colectiva. (...) La política, y con ella la democracia, han abdicado en favor de una aristocracia judicial”. Sobre el punto ver Waldron, J. (1993). “A Right Based Critique of Constitutional Rights”, en: *Oxford Journal of Legal Studies*, XIII, N° 1.

explicar el porqué de la incapacidad de la enseñanza jurídica contemporánea de transformarse en una herramienta útil, capaz de seguir el ritmo de su tiempo. Sostendré que la causa de este atraso es que la forma en cómo se enseña aún continúa íntimamente relacionada a la forma dominante en la que se sigue pensando al Derecho en nuestra tradición jurídica.

IV. La época de transición

Mencioné espacio y momento de transición entre Derecho moderno y el postmoderno. Definamos qué entendemos por este espacio de ruptura y a qué períodos histórico-jurídicos nos estamos refiriendo. Lo que estamos dejamos atrás es a la modernidad jurídica. A ese anagrama, en los términos de Paolo Grossi (2006: 53) que presenta “un signo completamente diferente y es, consecuentemente, la presencia nueva y cada vez más firme, en el escenario histórico, de un sujeto político con vocación totalizadora; el Estado, ese sujeto cuya ausencia había permitido que la experiencia social se coordinaría y consolidara en libertad”.

La promesa pura del Derecho moderno era simple y cristalina, tan pura en su proyección como seguramente irrealizable en su posibilidad de concretarse. Se suponía la existencia de un Estado, de un territorio y de un Derecho; se suponía un Derecho único que no conocía “interrupciones en la totalidad de la esfera territorial; un territorio jurídicamente liso porque es unitario jurídicamente. Tal es la vocación intrínseca del absolutismo jurídico moderno que se manifiesta como evidente en la unión conyugal, una unión entendida como necesaria, entre Estado y Derecho” (Grossi 2006: 66) (6).

Evidentemente, nos encontramos en una situación muy lejana a lo que es el Derecho, pero increíblemente próxima a cómo continuamos imaginándolo y enseñándolo. Aquel Derecho ya no existe y, sin embargo, continuamos pensándolo y enseñándolo como si aún fuese ya no una promesa trunca sino una realidad (7).

(6) Los caracteres centrales de este modelo son la “estatización del Derecho, en la juridicidad vinculada al Estado, en la consideración del Estado como único sujeto que está en condiciones de transformar en jurídica una vaga regla social, en que el Derecho se manifiesta solo a través de la voz del Estado, es decir, en la ley”.

(7) Se nos impone también una referencia acerca del alcance de estas líneas. El objeto principal reflexión es aplicable a una tradición jurídica particular, que identificamos como

No solo el Derecho que hoy existe es distinto al andamiaje de lo que fue propuesto por el Derecho moderno. El Derecho que había existido hasta este particular momento histórico –hasta antes de la consolidación del Estado Moderno tal como lo conocemos– había *funcionado*, había tenido una fisionomía diferente. Se trataba de un espacio jurídico caracterizado por la inexistencia de un actor con la pretensión y la capacidad de imponerse exclusivamente sobre el resto; por la no indiferencia, por la tolerancia del poder político hacia la pluralidad de fuentes y ordenamientos que, en forma coordinada, daban vida a un Derecho diferente al nuestro.

Todo el cuadro, que aquí podemos identificar como Derecho premoderno (Grossi, 2001: 29 y ss.) se modifica con el proceso de estatización. Se trata de un momento de extrema importancia para las coordenadas con las que nos hemos habituado a pensar nuestras instituciones más importantes. Un momento en el que coinciden dos fenómenos centrales para lo que aún hoy continuamos identificando con la idea de la civilización moderna: “el paradigma de la ascendencia griega de la política como soberanía popular y de la ley igual para todos y el de derivación romana del Derecho como conformidad a un sistema auto centrado de reglas racionalmente definidas” (Grossi, 2001: 29).

Según Aldo Schiavone (2009: 28) es solo en la Europa moderna que estos modelos que habían permanecido disociados, logran fusionarse en un único modelo que busca “conjugar Derecho y democracia, orden jurídico y pueblo soberano”. La forma en la cual este ambicioso proyecto se concreta

“Derecho continental”. Se trata del modelo jurídico típicamente identificado por la tríada francesa, alemana e italiana; tradiciones donde la búsqueda de combatir, a partir de un proceso de centralización y monopolización normativa a las antiguas reglamentaciones particularistas, fue especialmente intenso. Las reflexiones que siguen son aplicables a esta forma de entender el Derecho propia de la Europa continental y exportada a nuestra cultura jurídica Latinoamérica. La realidad del mundo anglosajón es distinta. Se trata de una tradición jurídica en la que existe un mayor reconocimiento de la pluralidad de las fuentes jurídicas; en la que se mantiene una preferencia por el momento de aplicación de la norma a través de una entramada y rica comunidad de intérpretes. Un Derecho más jurisprudencial y basado en la práctica continua y en el valor del precedente, menos apegado al legislador y a su capacidad potestativa. Es por esto que mucho de lo aquí escrito no aplique para esta tradición jurídica. Se busca entonces acercar un problema que se extienda a una tradición de enseñanza jurídica que aquí englobaré bajo el título de *continental*. Schiavone, A. (2009). *Ius. La invención del Derecho en Occidente*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, p. 28.

es a través de la búsqueda del intento de volver a englobar toda la particularidad de la vida social “dentro de protocolos y de los parámetros de procedimientos verificables y disciplinantes, en una retícula de medidas y de formalismos conceptuales, objeto de un conocimiento peculiar, con un estatuto fuerte: la ciencia jurídica concebida como analítica del poder y de su normalización racional” (Schiavone, 2009: 28).

A la dispersión y tolerancia del poder político hacia formas múltiples y particulares de juridicidad que habían existido durante la Edad Media comienza a contraponérsele un momento en el cual la figura del príncipe moderno pasa a intuir el “valor fundacional que el Derecho puede aportar a la dimensión política y, en consecuencia, está dispuesto a controlarlo” (Grossi, 2006: 54). Reacio al pluralismo de fuentes, el poder político se basa, cada vez más, en un legislador. Según esta concepción, positivista e formalista, el Derecho, en palabras de Emilio Santoro, se encuentra constituido por normas, básicamente fijadas en leyes que se aplican para resolver la totalidad de las controversias jurídicas (Santoro, 2014: IX). Cada vez más notoriamente se consolida la supremacía de la ley que se logra imponer sobre las restantes expresiones de juridicidad, pasando a tener una jerarquía preferente que desplaza a las restantes fuentes del Derecho, las subordina, les quita autonomía y vigor (Grossi, 2006: 55).

Los Códigos –figura central, si la hay, dentro aún hoy dentro de nuestras universidades– fueron instrumentos especialmente importantes en ese gran proyecto de simplificación del Derecho (Cappellini, 2006: 1982 y ss.). Resaltaban dentro de un paisaje jurídico que, poco a poco, pretendía ser más simple, jerárquico, ordenado, previsible. Su relevancia era innegable. Calificado como el suceso más representativo y también más incómodo de nuestra historia jurídica continental, el proceso de Codificación del Derecho, encuentra en la Francia de Napoleón I, su concretización completa (8). A través de estos procesos, se pretendió que la totalidad del Derecho fuera “ordenado en millares de artículos organizados sistemáticamente y contenidos” en algunos pocos libros, denominados Códigos (9). Estos

(8) Grossi (2006: 56); Ghisalberti, C. (1998). *La codificazione del diritto in Italia. 1865-1942*, Bari: Laterza.

(9) *Ibid.* “(...) aun cuando se trató de una tarea grandiosa y admirable, fue, asimismo, un acto supremo de engreimiento” (p. 26).

pretenciosos instrumentos, tan particulares como de corta vida en la historia milenaria del Derecho, determinaron también en grandísima parte aún hoy nuestra forma de entenderlo, y, fundamentalmente, nuestra forma de enseñarlo.

¿De qué forma se transforma el papel de la ciencia jurídica y de los jueces? Si en el Derecho romano el espacio que los juristas habían tenido había sido extremadamente importante (10). Si, durante el período que identificamos como Derecho premoderno, la labor de los juristas continúa siendo central en una concepción que se basa en un espacio jurídico construido básicamente a partir de la multiplicidad de experiencias compartimentadas (Grossi, 2001); el papel que se les reservaba a la casta de los juristas cambia abruptamente con la consolidación del modelo de Derecho moderno. Es entonces cuando la antes potente ciencia jurídica, la antes activa labor de juristas y jueces, pasan a reducirse a lo que se identifica como un estado de servidumbre hacia la nueva figura central del panorama: el legislador. Jueces y juristas son desplazados de un escenario donde se los excluye tanto del proceso creativo del Derecho como de la labor interpretativa. Su función pasa a quedar aprisionada, en parte “minimizada a la no función de la exegesis” entendida como la “repetición llana y servil de la voluntad que el legislador ha revelado y recludo en la propia ley” (11).

La personalidad del sujeto que decide qué es el Derecho, así como la racionalidad que esta personalidad proyectaba, se presenta como un factor que no debe influir en la solución predefinida de toda controversia jurídica. Los jueces pasan a ser sujetos que deben reconocer el Derecho como

(10) Ver sobre el punto, “Diritto e giuristi nella storia di Roma” en Schiavone, Aldo (editor) (2003). *Diritto privato romano*, Torino: Einaudi; Schiavone, A. (1987). *Giuristi e nobilità nella Roma Repubblicana. Il secolo della rivoluzioni científica nel pensiero giuridico antico*, Bari: Laterza. En palabras de Grossi (2006): “El Derecho romano, en resumen, es fundamentalmente obra de científicos, pero de científicos extremadamente singulares porque tenían, al mismo tiempo, que inventar y, después, reflexionar y definir, y finalmente, realizar una construcción ulterior en la que, además, debía realizarse armónicamente la titánica transformación de la ciudad Estado del Lacio en un Imperio casi universal”.

(11) Grossi (2006: 57). Se entiende por este término a la corriente de juristas que, inmediatamente luego de los procesos codificatorios franceses y austríacos, tuvo como nota distinta la vinculación de su labor a las disposiciones fijadas en las disposiciones de los Códigos, considerados en los hechos como una escritura *quasi* sacralizada sobre la cual la posibilidad de variación por obra del actuar del intérprete era pretendidamente inexistente.

creado *en otro lado*; deben decidir de manera correcta y formal, sin que nada influya sobre su específica decisión, a no ser el texto crudo de las normas creadas por el Legislador omnipotente y omnipresente (12).

Por esto, se verifica un proceso en el que coexiste una estrategia por parte del poder político en la búsqueda de controlar, de una vez por todas, la totalidad de la dimensión jurídica con la aceptación pasiva por parte de los juristas de un nuevo cuadro de situación que les reservaba el modesto rol de legitimar la entrega del Derecho a los dueños del poder de turno (Grossi, 2003: 28). El juez, el jurista, ya no son –y ya no deben ser– otra cosa que la *boca de la ley*. Pietro Costa (1995: 17) sostendrá que el paradigma positivista:

“impone que la subjetividad desaparezca ni bien se inicia el discurso de la ciencia: la subjetividad se entiende como una bata de entrecasa que puede –que debe– abandonarse apenas se vistan los hábitos solemnes y públicos de la ciencia. La proclamación de la no valoración, de la objetividad, la impersonalidad, la descripción de la ciencia y la enfatización de su absoluta relevancia gnoseológica, avanzan junto a la correspondiente minimización de la ‘subjetividad’ de los sujetos, por tanto también de los ‘científicos’, con la exclusión de su necesaria e integral inserción histórico-social e institucional” (Costa, 1995: 17).

Lo importante aquí es mostrar la relación existente entre una particular forma de concebir el Derecho con una particular forma de entenderlo teóricamente, de sistematizarlo, de enseñarlo. Aun cuando pueda ser una obviedad, lo que nos interesa demostrar que es la forma en cómo –desde una específica manera de entender al Derecho– se tiende a producir una particular forma de enseñarlo, una *actitud* con la que el jurista tiende a aproximarse a su objeto de estudio. En un mundo que hace del Derecho un fenómeno creado desde arriba, monopólico, reacio a la pluralidad de ordenamientos, pretendidamente ordenado y coherente, fundamentalmente, de carácter básicamente legalista, se consolida una visión donde el espacio para la interpretación jurídica y el rol del jurista queda reducido al de ser

(12) El Derecho pasa a ser un gran conjunto de normas que deben aplicarse cuando surge una controversia para enmarcar hechos o, simplemente, decidir las controversias jurídicas que puedan irse planteando. Santoro (2004: 373 y ss.).

un vasallo de la voluntad que el legislador ha logrado plasmar a través de su labor legislativa.

V. La enseñanza del Derecho

Existe un período de cambio de tiempo, de época, en cuanto a la forma en cómo vive el Derecho en nuestra sociedad y, sin embargo, aún se percibe que la enseñanza del Derecho no es capaz de dar cuenta de ese entorno cambiante. El diagnóstico debe ser claro; la forma en cómo se enseña el Derecho en nuestra tradición continental está destinado al fracaso, sino es que ya fracasó estrepitosamente (Mangabeira Unger, 2006). La forma de enseñar el Derecho que caracteriza a nuestras facultades no nos sirve. Escribe Mangabeira Unger (2006) que como herramienta capaz de transmitir y crear conocimiento no sirve “ni para enseñar a los estudiantes a ejercer el Derecho, ni para lograr formar a personas que puedan mejorar el nivel de discusión de nuestros problemas, de nuestras instituciones, de nuestras políticas públicas”. El diagnóstico es grave.

No importan las citas críticas o los diagnósticos declarados. “Repetidamente denunciado, el formalismo doctrinario siempre resurge” (Mangabeira Unger, 2006). La práctica, producto de las mentes que aún no se han modificado, sigue definiendo el resultado de la partida y, en ella, la cultura dominante continúa siendo la que se relaciona con el paradigma moderno del Derecho.

Es necesario evitar la negación de la situación, desmentir lo que ya no puede ser negado; seguir pensando con la cabeza de un jurista esquematizado para un tiempo que ya no existe más. El problema central “El problema de la enseñanza del derecho es su fijación en un abordaje al mismo tiempo enciclopédico, exegético e escolástico del derecho vigente”. Hoy nos debería ya parecer improponible una aproximación al Derecho que lo identifique, en su totalidad, con prescripciones formalizadas prácticamente apenas relacionadas con el proceso de legislación. Y, sin embargo, esto sigue ocurriendo (Santoro, 2014: IX).

Primer e impostergable punto es el de evitar el desgano intelectual, desacostumbrarnos, provocar una forma distinta de entender el Derecho. El papel y la responsabilidad que le cabe a la enseñanza del Derecho es central. Las facultades de Derecho no tomaron, mayoritariamente, el desafío

de actualizarse. Es necesario dejar de lado una concepción pobre del jurista, la que le reservaba un papel marginal, determinando que su función primordial era la de ser capaz de realizar una operación cognitiva frente a un Derecho ya definido. Esta operación se limitaba a verificar la existencia de un Derecho creado apenas legislativamente, un Derecho ante el cual el jurista debía, simplemente, desarrollar una función declarativa a partir del rigor lógico de operaciones no valorativas, no políticas, alejadas de la contingencia, una función básicamente formal capaz de producir un Derecho verdadero y objetivamente creado desde de una simple operación de subsumción. Si antes la ciencia jurídica pretendía ser capaz de aplicar las normas según procedimientos lógicos, el jurista debía tener la exclusiva habilidad de comprobar la existencia del Derecho, garantizando una supuesta certeza y objetividad del espacio normativo.

El Derecho, antes que una técnica compleja que se construye a partir de la acción direccionada de jueces y juristas, se limita a ser un conjunto de normas que provienen desde los palacios del poder. En palabras de Emilio Santoro (2014: IX), el formalismo generó un abismo entre las normas y la vida y esto debe ser evitado. Es necesario reapropiarse de una visión del Derecho capaz de poner, en primer lugar, la noción de que la realidad del Derecho es la que se manifiesta, fundamentalmente, en las funciones que se pueden desempeñar en nuestra cotidiana realidad. Es necesario volver a entenderlo, principalmente, como técnica social que debe poder controlar y brindar herramientas de composición para nuestros más severos conflictos sociales.

Debido a que el “el contenido de la enseñanza del derecho continua siendo, en nuestra región, lo que siempre fue, escolástico, doctrinario, exegético” (Mangabeira Unger, 2006). Su valor práctico (...) ha decrecido. No sirve para entender el funcionamiento del Derecho. Las categorías teóricas no logran abrazar a la realidad y, mucho menos, el estudio en nuestras facultades es capaz de preparar a nuestros estudiantes para el complejo entramado de poderes múltiples en los que hoy el Derecho se desarrolla vitalmente. En nuestras aulas “lo que realiza en el mejor de los casos el profesor en el aula es pronunciar una conferencia, repleta de tecnicismos (...). No es ni una teoría ni una práctica. Comúnmente es apenas la repetición de fórmulas doctrinarias de poca o ninguna utilidad”. No puede extrañar, por lo tanto, el previsible desclasamiento y la pérdida de importancia de los

juristas; la consecuencia, a partir de lento y acumulativo “estancamiento y tradicionalismo de la enseñanza jurídica se produce la cada vez mayor “marginalización de los abogados y juristas” del espacio que vale de discusión pública. Irremediablemente los abogados dejan de ser participantes centrales, dejando cada vez más su lugar a economistas y otros profesionales (Mangabeira Unger, 2006). Las herramientas de formación deben ser otras y existe, y es necesario comprender e internalizar que nuestro tiempo nos ofrece un gigante espacio para proponer cambios en nuestra forma de enseñar el Derecho.

No solo esto, continuar enseñando con mapas conceptuales que ya no logran orientarnos provoca otra grave consecuencia que se relaciona con el desperdicio de recursos humanos. Aún hoy y, a pesar de todo, las facultades de Derecho siguen convocando a miles de estudiantes y son ellas las que continúan siendo parte de las carreras tradicionales que más alumnos reciben en nuestros sistemas de educación superior. Insistir con formas arcaicas e inútiles de enseñanza “representa un desperdicio (...) de muchos de nuestros mejores talentos, alumnos, y también profesores” (Mangabeira Unger, 2006). Mantener el estado de situación en nuestras universidades implica un gigante desperdicio de recursos humanos que se acercan a nuestras aulas y que son desaprovechados. Aún hoy, en todo Latinoamérica, los cursos de abogacía aún “continúan siendo muy demandados, inclusive por muchos de los mejores alumnos. Toda esta potencialidad encuentra en las facultades de derecho un terreno relativamente estéril, a pesar de que existen muchos profesores que, individualmente, intentar modificar la situación” (13).

Se necesita urgentemente una enseñanza del derecho que sea capaz de sacudirse de las espaldas el “fardo psicológico estatal para, una vez comprobada la ineptitud y lentitud de los Estados y sus órganos legislativos” (Grossi, 2006: 64) dar comienzo a la construcción de un espacio jurídico distinto (14). Existe todavía en nuestros claustros una reticencia a imaginar

(13) Sobre el punto, también; Böhmer, M. y Otero, J. (col.) (2003). “Igualadores retóricos: las profesiones del derecho y la reforma de la justicia en la Argentina”, en: *Cuadernos de Análisis Jurídicos*, Serie Publicaciones Especiales N° 15, Facultad de Derecho. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

(14) En nuestros claustros se continúa identificando al Derecho como un fenómeno complejo, que presentó múltiples rostros y racionalidades a lo largo de su rica historia,

un Derecho que pueda escaparse de un chaleco de fuerza que lo amarra a reglas generales y abstractas rígidamente establecidas, a un conjunto de controles poco flexibles. Un Derecho que proviene desde la altura ante el cual el jurista, el profesor, el estudiante, debe simplemente aprender a declarar.

El histórico del Derecho tiene el deber y la responsabilidad de insistir en la búsqueda que favorezca a la más completa y posible conciencia de la historicidad del Derecho y en la denuncia de la relatividad de ideal jurídico propio del Estado moderno que continúa pesando sobre nuestras espaldas (Grossi, 2006: 30). Insistir es un paso modesto pero necesario. Sin siquiera comenzara comprender que seguimos *sintiendo* y, por lo tanto, enseñando al Derecho como si este no fuera otra cosa que lo que se imaginó en la Europa del siglo XVIII; sin tomar en cuenta las modificaciones fisiológicas que el Derecho contemporáneo adopta y que se transformaron en fenómenos ya indisimulables, las alternativas para aproximar a la forma en cómo enseñamos el Derecho a la manera en la que el Derecho vive en nuestra contemporaneidad son escasas.

Todo este cuadro de la *realidad*, de la configuración de múltiples ordenamientos particulares que surgen desde espacios que no coinciden ya plenamente con el Estado –ordenamientos que, sobre la base de su eficacia y utilidad, logran adhesión– se ha consolidado ante la mirada aún desconcertada e indiferente de la tradicional academia que no ha logrado dar cuenta de la creciente complejidad del universo jurídico y, mucho menos, ha sido capaz de adecuar las tradicionales formas a través de las cuales se continúa pretendiendo enseñar el Derecho.

Estatización a ultranza, riguroso legalismo, jerarquía de fuentes rígida, orden y coherencia del ordenamiento jurídico, coordinación: todas promesas del Derecho moderno que ya no logran caracterizar al Derecho contemporáneo y que, sin embargo, siguen siendo las coordenadas teóricas sobre las cuales, mayoritariamente, se sigue enseñando el Derecho en nuestras aulas.

Parte de nuestras más básicas categorías ya no tienen la capacidad de explicar lo que allí afuera pasa, lo que allí afuera vale y tiene hoy mérito

con una particular versión, aquella que lo relaciona necesariamente con el poder político encarnado en el Estado.

y peso jurídico. El jurista, el académico, quien traza mapas conceptuales, quien trasmite aptitudes y enseña prácticas tiene el deber, pero también la posibilidad, de liberarse de un conocimiento anacrónico y concentrar su esfuerzo en retomar el rol que históricamente le cupo: el de ser, quizás, el más importante artífice de instrumentos de observación y racionalización de la milenaria y preciosa práctica del Derecho vivo (15) (Grossi, 2006: 46).

VI. Desafíos

El desafío que se nos plantea es de relevancia. Si hoy lo que nos domina parece ser la percepción de un pobre estado de la enseñanza jurídica; si los procesos de reforma siguen siendo marginales, no es sorprendente que la percepción de inutilidad del estudio del Derecho y el desprestigio de nuestras carreras sea la norma. Es necesario ser capaces de brindar buenas razones para seguir afirmando que el Derecho sigue siendo una herramienta relevante, que merece ser estudiado, practicado y enseñado. Parece que volvemos a encontrarnos frente a una situación en la que la profesión del jurista académico debe volver a superar el creciente escepticismo dentro de su ámbito, entre los mismos pasillos de las universidades, y que tiene que, asimismo, sortear la resistencia incluso de los profesionales forenses y el campo de la práctica (Santoro, 2004: 284).

Una vez más –mostrándose como actores capaces de advertir el cambio y de no persistir en modelos y prácticas de transmisión de conocimientos que ya no logran capturar la complejidad del presente y que, por lo tanto, se transforman en ejercicios de nula utilidad– las facultades donde hoy se enseña el Derecho deberían poder volver a poner en el centro de su labor la posibilidad de mostrar centralidad de la lógica en el estudio del Derecho. Esta centralidad, sin embargo hoy ya no debería entenderse solo como una disciplina que permitía comprender a cada sistema jurídico como un todo articulado en forma orgánica “sobre la base de un limitado número de categorías, conceptos y principios fundamentales” (Santoro, 2004: 287) sino que debe tratarse de una enseñanza menos pura, seguramente más

(15) No se trata de un fenómeno desconocido en la historia jurídica; Paralelismo // “Se hacían necesarias categorías generales para ordenar la nueva complejidad: si el legislador (...) no estaba en condiciones de ofrecerlas a través de sus normas generales, esa labor correspondía, y de hecho correspondió, a la naciente, pero muy vigorosa, ciencia jurídica, en especial, la universitaria”, Ver Grossi (2006: 51).

compleja, donde la capacidad de elaborar conceptos, de sistematizarlos, debe ir de la mano con la firme conciencia de que ellos deben esbozarse en un universo jurídico cada vez más confuso, cada vez más desordenadamente construido.

La historia del Derecho nos propone una pluralidad de experiencias donde la multiplicidad de los ordenamientos y de las fuerzas de la experiencia ha sido la norma. Esta misma historia del Derecho nos da múltiples ejemplos en los que los juristas lograron construirlo a partir de una realidad desordenada, seguramente menos incierta que la que nos prometía el Derecho moderno pero, no por ello, menos rica, menos imperativa, más articulada en lo más profundo de la sociedad. ¿Por qué todo esto es importante? En el Derecho clásico, en Roma, se alcanzó una “gramática completa a través de la que se podía ordenar y establecer la confusión promovida por los hechos sociales y económicos” (Grossi, 2006: 46). Precisamos hoy, más que nunca, volver a entender el Derecho como un fenómeno capaz de volver a transformarse en un agente ordenador de la realidad, un instrumento capaz de contrarrestar otros poderes, fundamentalmente el económico, otras racionalidades. Revitalizar el uso, y la enseñanza de un instrumento sobre el cual nosotros juristas tenemos aun la posibilidad de influir en su delicada y preciosa construcción. No se trata aquí de apenas ejercicios teóricos, sino de una suerte de invitación a retomar la responsabilidad que nuestro tiempo nos impone. Nuevamente en las palabras de Paolo Grossi: “el oficio del jurista no será fácil en el futuro más inmediato, pero deberá ser afrontado con la carga interior de esperanza y de confianza propia de quien sabe que ha reconquistado una función central en la sociedad (2006: 94). La necesidad nos impone una inmensa posibilidad, y una enorme responsabilidad. Queda en nosotros, ser capaces de aprovechar el momento de incertidumbre, pero al mismo tiempo de enorme potencialidad.

VII. Bibliografía

BENHABIB, S. (2006). “I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini”. Raffaello Cortina Editore, en: Cappellini, P. (2010), *Per una storia dei concetti giuridici*, Torino: Giappichelli Editore, p. 7.

CAPOGRASSI, G. (1959). “Il problema di Vittorio Emanuele Orlando”, en: *ID, Opere*, vol. V. Milán: Giuffrè.

CAPPELLINI, P. (2006). “Codificación”, en: *Enciclopedia filosófica*, vol. II. Milano: Bompiani, pp. 1982-1984.

COSTA, P. (1995). “Discurso jurídico e immaginazione. Ipotesi per una antropología del giurista”, en: *Diritto pubblico*.

GHISALBERTI, C. (1998). *La codificazione del diritto in Italia. 1865-1942*. Bari: Laterza.

GROSSI, P. (2001). *L'Ordine giuridico medievale*. 8ª ed. Bari: Laterza.

— (2003). “La formazione del giurista e l’esigenza di un odierno ripensamento metodologico”, en: *Quaderni Fiorentini*, XXXII. Milano: Giuffrè Editore, p. 30.

— (2006). “Dalla società di società alla insularità dello Stato: fra Medioevo ed età moderna”, en: Grossi, P., *Società, diritto, Stato - Un recupero per il diritto*. Milano: Giuffrè, pp. 75 ss.

— (2006). *La primera lección de Derecho*. Madrid: Marcial Pons.

— (2015). *Ritorno al Diritto*. Bari/Roma: Laterza.

MANGABEIRA UNGER, R. (2006). “Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil”, en: *Revista de Direito Administrativo: RDA*, Belo Horizonte, N° 243, set./dez. Disponible en: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/42553/41316> [Fecha de consulta: 23/08/17]

SANTORO, E. (2014). *Derecho y Derechos. El Estado de derecho en la era de la globalización*. Ciudad de Buenos Aires: Ad-Hoc.

SCHIAVONE, A. (2009). *Ius. La invención del Derecho en Occidente*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios (*)

POR **MANUELA G. GONZÁLEZ** (**)

Sumario: I. Introducción.- II. Desarrollo.- III. Conclusiones.- IV. Bibliografía.

Sólo la crítica histórica, arma capital de la introspección, puede liberar el pensamiento de las imposiciones que se ejercen sobre él cuando, dejándose llevar por las rutinas del autómatas, trata como si fueran cosas unas construcciones históricas cosificadas.

Bourdieu (1999b: 240).

I. Introducción

La reforma del Plan de Estudio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en adelante la Facultad, generó importantes e interesantes debates sobre múltiples aspectos al interior

(*) Plan de Estudios disponible en: http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf

(**) Abogada. Licenciada en Sociología. Especialista en Derecho de Familia. Doctora en Ciencias Jurídicas. Prof. Titular de Sociología Jurídica Cátedra 2. Docente Investigadora categoría 2. Dir. del Instituto de Cultura Jurídica, Revista Derecho y Ciencias Sociales y de la Especialización para el Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género. Co-directora de la Maestría en Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP.

tanto del cuerpo docente (1) como de los y las funcionarios/as a cargo de la gestión de los recursos para la implementación del mismo (2).

Dicha reforma no fue ajena a los procesos de transformación y debate en materia de educación superior en general y de educación jurídica en particular, que se desarrollan desde fines del siglo pasado hasta la actualidad, asimismo los procesos de investigación a los que dieron lugar (3) contribuyeron a consolidar la temática de la Educación Superior como un subcampo especializado de conocimiento.

Bourdieu señala que la causalidad lineal de las explicaciones propias de la modernidad y su tendencia a los pares de opuestos es modernidad dentro de la postmodernidad. Este pathos moderno es originado históricamente y hay que detectarlo porque en ocasiones ciega para comprender y analizar cosas complejas y poliédricas como es la propia sociedad o espacio social, entendido como "(...) un sistema de posiciones sociales donde se definen unas en relación a otras" (Castón, 1996: 86). "Así, en el orden de las prácticas culturales, muestra Bourdieu, la cultura dominante, haciéndose reconocer como universal, legitima los intereses del grupo dominante, forzando a las otras culturas a definirse negativamente por relación a ella" (Gutiérrez, 2004: 297).

En este sentido, el derecho consagra, y ésta es su función principal, la configuración del dominio en una sociedad. Surgen instituciones específicas para legitimar y asegurar el dominio, como es la enseñanza, pero que, como en este caso, cuanto más complejas y autónomas son, más lugar

(1) Como señala Paulo Freire: "El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer" (1996: 28).

(2) Ver por ejemplo los artículos publicados por los integrantes de la Gestión en Libro digital *Memorias de las 1º Jornadas sobre Las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación* (2017).

(3) -11/J101 "Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales" 2009/2012 González, M. G. y Marano, G. - "11/J076 "El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP" González, M. G. y Cardinaux, N. 2005/2008.

reservan también para la aparición de elementos de subversión (Bourdieu, 1999b: 140-141).

Los agentes sociales ocupan siempre una posición en el espacio social definida por la acumulación de distintas especies de capital, la posición relativa y la distancia respecto a otros agentes sociales⁽⁴⁾ y, en este sentido no es lo mismo por ejemplo ser docente de materias donde el centro del programa está dado por la incorporación del contenido de la norma vigente que, de otras materias donde el contenido está determinado por la incorporación de otros saberes y, eso se muestra especialmente en la capacidad de negociar lugares de actores y preeminencias de contenidos.

En Argentina, como en otras sociedades latinoamericanas, los abogados y, en mucha menor medida las abogadas, históricamente han ocupado y siguen ocupando una posición estratégica en la conformación de las élites tanto políticas como económicas y sociales. Por tal razón, poner especial atención en la formación de esta profesión cumple un objetivo que trasciende lo meramente académico y pedagógico.

En este contexto nos preguntamos ¿En qué medida la reforma del Plan de Estudio contribuyó a estimular una perspectiva crítica respecto del derecho que se enseña y se aprende en nuestra Facultad?

Y, de ¿qué manera conviven el viejo Plan con el nuevo Plan en la tarea áulica? es decir en las prácticas pedagógicas que determinarán la introducción del estudiante en una “nueva enseñanza jurídica” que impactará en el ejercicio profesional. En este caso, la atención es puesta sobre el contexto ocupacional externo a las carreras que se cursan en la Facultad y en la relación entre ambos contextos, el académico y el profesional que en nuestro caso guardan una estrecha relación.

Las preguntas, frente a un cambio que se enuncia como giro copernicano, están dirigidas a indagar sobre el nuevo rol social de la carrera, las prácticas de los profesores y las profesoras y de los/as estudiantes, el papel de la investigación y la extensión en relación a la enseñanza del derecho y sobre cómo la gestión modificó o no sus prácticas en función del cambio de Plan de Estudio.

(4) Llamada por Bourdieu “distinción”.

Por un lado, el valor de la “mirada internalista” que atiende al modo en que la institución universitaria configuran la acción y el cambio (Clark, 1996), por otro lado la relación entre la “facultad y las demandas sociales”, en las que se incluye a otros actores e instituciones no universitarios.

Cuando nos referimos a la Facultad como institución educadora, la carrera y la formación de los abogados/as el análisis está puesto sobre el interior de la propia institución, aquello que Clark (1987) ha denominado la “mirada internalista”, cuya función es develar las claves de esa caja negra donde se configuran los procesos institucionales.

Comprende dos dimensiones. La primera está centrada en la enseñanza y la formación, allí se abordan los procesos pedagógicos a nivel áulico, las representaciones de los y las docentes y estudiantes, las críticas realizadas a la formación en el viejo Plan y las propuestas de cambio a nivel pedagógico-didáctico para introducir el nuevo Plan.

Es decir, que entre el viejo Plan de Estudio y el nuevo, existe una tensión que requiere la creación de espacios de aprendizaje, de saberes y actitudes necesarios para abordar profesionalmente situaciones de desigualdad y lograr una formación situada.

Este concepto tendría al menos dos dimensiones: qué estudiar y quiénes pueden construir conocimiento legítimo. El primero se refiere a la necesidad de que el conocimiento construido por la Facultad sea significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica de los sectores carentes de poder.

El segundo se refiere a la producción de conocimiento que debe develar el origen ideológico del mismo. Allí encontramos un amplio abanico que va desde el docente funcionario/a judicial *part-time* al docente investigador/a full time que nos obliga a interrogarnos acerca de cómo construyen conocimiento ellos, junto a los/as estudiantes utilizando qué doctrina qué jurisprudencia nacional, extranjera cómo contextualizan el conocimiento qué recortes realizan con qué intenciones explícitas o no.

Por otro lado, como el proceso de enseñanza aprendizaje es relacional, en este nuevo esquema debemos preguntarnos acerca de cuál será el rol del estudiante en este nuevo esquema de distribución de responsabilidades.

Podremos hipotetizar que quizás el reclamo pedagógico profundo encuentre eco aquí, porque las Facultades de Derecho en general, aún conservan formas muy tradicionales de enseñar, heredadas del pasado escolástico donde entre otros roles debe ser repensado el del Profesor/a Titular a fin de delimitar su función de gestión colaborativa al interior de su cátedra, con otras cátedras y con otros espacios institucionales que afrontan problemáticas similares desde diferentes perspectivas, en la búsqueda de una formación crítica y comprometida, entendiendo que esa contribución tiene pleno carácter social y es posibilitadora de otras prácticas jurídicas, en vistas a una sociedad más justa para todos/as.

La necesidad de repensar la estructura de cátedra vigente desde el siglo pasado que organiza la educación en forma piramidal con la figura del Profesor/a Titular en la cúspide, en este nuevo escenario es al menos conveniente empezar a repensarla apuntando a una docencia más democrática, colocando al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a los/as docentes en una situación más igualitaria, transversal e interdisciplinaria al momento de la selección de contenidos y del abordaje de los mismos. Cambiar es promover la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre las y los profesores repensando las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza. En un sentido trabajar para salir del contexto competitivo, aislado y exitista que, muchas veces ha fracturado los lazos interpersonales y eso se ha visto reflejado al interior de las estructuras de las cátedras.

En el transcurso de nuestras investigaciones hemos escuchado decir a Titulares de Cátedras las dificultades para llevar adelante reuniones de cátedras, consensuar temas a tratar en las Comisiones o constitución de mesas de examen libre o instancias de formación al interior de la Cátedra. Con poca capacidad de saber qué sucede en el aula, en la comisión a cargo de disímiles categorías de docentes con formaciones dispares tanto disciplinares como pedagógicas: Adjuntos/as, Jefes de Trabajos Prácticos, Auxiliares Docentes, Adscriptos/as.

La enseñanza jurídica como las leyes son representaciones simplificadas, formas de imaginar y ordenar las relaciones humanas que para ser eficaces encojen la complejidad de la realidad. Está en nosotros explicitar desde dónde estamos enseñando y qué profesionales pretendemos formar en una sociedad cada vez más individualista, globalizada, violenta y desigual,

donde el derecho y sus intérpretes, aparecen como parte inescindible del problema y de las posibles respuestas.

Sin pretender abarcar el fenómeno en toda su magnitud y complejidad y a pesar de las dificultades que implica sintetizar las diversas dimensiones que, a distinto nivel, contribuyen a generar la situación actual, nos proponemos abordar el mismo problema desde dos perspectivas (macro y micro) que convergen hacia un aspecto particular de la educación jurídica en la Facultad: la relación pedagógica entre docentes y estudiantes.

La elección de esta estrategia de análisis se basa en el convencimiento que una transformación que intente superar los déficits y exageraciones del pasado no se puede limitar al cambio del Plan de Estudio y a la designación de docentes para las nuevas materias, sino traducirse en nuevas prácticas pedagógicas, el punto neurálgico del mensaje educativo a través del cual se cumple la transmisión y recepción del discurso pedagógico y con ello la formación de un tipo particular de conciencia: la jurídica.

II. Desarrollo

Enseñanza jurídica o Educación jurídica, ambos términos ¿son sinónimos? Desde nuestro punto de vista la Enseñanza jurídica alude a una actividad específica (práctica docente en una situación educativa formalizada). El término Educación Jurídica, comprende un complejo de prácticas sociales con sentido formativo, las que pueden adoptar diferentes tipos y modalidades y desarrollarse en distintos contextos, tanto formales como no formales, sin embargo, en la práctica de nuestros docentes parecería que ambas se confunden al igual que cuando quieren reflexionar sobre lo que realizan en la actividad áulica.

Es por ello que nos preguntamos: ¿qué enseñamos los y las docentes universitarios? ¿Cómo lo hacemos? ¿Hacia dónde va orientada la formación del docente? ¿Hacia su formación específica en el área, hacia su formación humana o hacia ambas? ¿En qué contexto desarrollamos nuestra actividad? ¿Quiénes son nuestros/as estudiantes? Y ¿qué pretenden del/la docente?

En un informe, de la UNESCO (2017) se señala que los cuatro pilares en los que se debe fundamentar la enseñanza de los y las jóvenes universitarios son: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender

a vivir con los demás. Para poder cumplimentar con estos objetivos se requiere docentes no solo especialistas en sus materias, sino con vocación pedagógica y con formación docente.

Así mismo se plantea que las profesoras y los profesores además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, como profesionales que se precien deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia y luego cómo trasladar/transformar ese conocimiento (saber académico) en representaciones escolares comprensibles, proceso denominado “transposición didáctica” (5).

En la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (6), se señala explícitamente que es necesario una revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación, posibilitando de este modo que los/as estudiante adquieran los instrumentos para aprender a conocer, a convivir y a ser.

Según Guzmán-Barón (2000); Cataldi y Lage, (2004) (7) universidades de reconocido prestigio, luego de realizar una revisión de numerosos estudios sobre características del profesor/a, concluyen en los siguientes aspectos:

- El profesor y la profesora son tanto más efectivo, desde el punto docente, cuanto más positiva es la visión de sí mismo, cuanto más se identifica con los demás y cuanto más abierto está a las experiencias.
- La efectividad docente es mayor cuando se procura que los y estudiantes descubran los significados que cuando sólo se les transmite información.
- La imagen varía de unos grupos a otros. Los/as estudiantes además de valorar los aspectos didácticos, valoran mucho ciertos rasgos de personalidad tales como comprensión e interés por los problemas del estudiante, honradez, imparcialidad e incluso sentido del humor.

(5) Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 92 (2005).

(6) Consultado en internet el 4 de julio de 2017. Disponible en: http://www.itson.mx/micrositios/redefinicion/Documents/Resumen_DeclaracionMundialSuperiorSigloXXI.pdf

(7) 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación | saa | UNLP, p. 312.

Sin embargo, hasta hace unas pocas décadas, la exigencia al profesor/a universitario se reducía a la transmisión de su conocimiento, generalmente mediante la clase magistral, sin importar mucho qué aprendía el estudiante. Desde esta concepción, el profesor/a lo sabe y lo puede todo, mientras que los y las estudiantes no saben nada y son totalmente dependientes de lo que dice y hace el profesor o la profesora (8).

Aunque de estas consideraciones han pasado más de 30 años, la rigidez de estas posiciones que niegan la educación como proceso de búsqueda del conocimiento, aún se mantienen presentes en el sistema educativo actual y, reflejo de ello son los estudiantes “estudiando” el cartón de inasistencias o docentes más preocupados por contar su experiencia profesional que en la coconstrucción del saber en el aula.

Consultados nuestros estudiantes acerca del *profesor ideal* (9) contestan en general que tenga buen humor, que haga la clase amena, que te enseñe a pensar no a memorizar, crítico de su disciplina, que desarrolle su materia relacionándola con la actualidad. Que utilice las nuevas tecnologías para mantener una comunicación fluida con el estudiante. Y, como *profesor tradicional* aquel que da sus clases explayando su oralidad memorística, no fomenta la participación, centrándose en su propio discurso, que premia al estudiante que piensa como él, que llega tarde o no viene a la clase y no avisa. Evita aplicar nuevas técnicas para desarrollar la clase. Hay un trato desigual con el alumno, es decir un sentimiento de superioridad.

Como podemos observar hay una mezcla de cuestiones que van desde el histrionismo como recurso hasta la puntualidad pasando por el saber disciplinar donde el tema de venir a clase aparece como un requisito del “profesor ideal” junto al “buen humor”.

Durante un largo período la pedagogía ha estado aislada de las aulas universitarias, incluso se negaba la posibilidad de que la docencia universitaria tuviera un fin más allá de la transmisión de ciertos contenidos y cuando se introdujo a fines de la década del 80 como opción la Carrera Docente

(8) Freire, concepción bancaria de la educación.

(9) Trabajo grupal realizado en la clase de la profesora Titular de Sociología Jurídica previa lectura de textos acerca de cómo se construye un Tipo Ideal y una investigación empírica donde se utilizó esa herramienta metodológica.

fue resistida por muchos docentes algunos de los cuales siguen expresando que para enseñar en la Facultad hay que saber “derecho”.

La acción formativa de la docencia, presente en solo pocas instituciones, se limitaba a suscitar algún compromiso ideológico o político, pero sin llegar a considerar, ni remotamente, la posibilidad de una finalidad de formación humana y social como compromiso propio de la enseñanza universitaria.

Hoy, las exigencias van mucho más allá de la mera intención de transmitir contenidos. Se busca que el/a docente produzca conocimiento e impacte en el entorno –ámbito social de su desempeño–. Lo que ha llevado a que el/a docente del siglo XXI, deban desempeñar roles complejos, no solo transmitir conocimientos, sino intentar generarlos, mediante la investigación, y lo que es más difícil todavía, generar en los/as estudiantes el aprendizaje autónomo, modificando el papel de “dispensador” de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los/as estudiantes. Nos preguntamos ¿esto es una utopía en buena parte de nuestro profesorado? Seguimos prisioneros del mito que para enseñar derecho solo se necesita “tiza y pizarrón”.

La formación del docente universitario representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización, por tal motivo, es necesario que el/la docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Las demandas educacionales del nuevo milenio se comprometen a realizar modificaciones sustantivas de la docencia afectando las decisiones principales del rol docente. Esto implica cambiar supuestos básicos de la docencia convencional, tradicional, implica hacerse cargo de otras tareas y aplicar varios tipos de conocimientos que se han destacado como importantes en investigaciones recientes sobre la docencia universitaria eficaz.

El docente, hoy, además de aplicar su conocimiento experto disciplinario, debería estar en condiciones, mediante la profesionalización de la docencia, de aplicar otros conocimientos que faciliten un proceso formativo que afecten tanto la forma de pensar, como la de sentir y actuar de los/as estudiantes,

de acuerdo con las nuevas demandas educacionales. Sin embargo, esto se convierte en una utopía cuando la mayoría de nuestros/as docentes tienen dedicación simple a la enseñanza, trabajo que comparten o con la judicatura o con el ejercicio profesional restándole tiempo a la actualización.

El cambio fundamental y central en el rol docente se traduce en pasar de la transmisión de conocimientos y contenidos tipo académico hacia la construcción por parte de los/as estudiantes de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizaje y según las necesidades formativas de los y las estudiantes.

Se requiere docentes que no sólo sepan buscar información, procesarla y transferirla como estrategias de solución a problemas concretos, sino que también, las pueden transferir de forma flexible y polivalente a nuevos escenarios organizacionales, situaciones y problemas que van surgiendo y que requieren generar conocimientos, aprender y desaprender.

Es así que el nuevo énfasis está puesto en la enseñanza de procesos, estrategias y habilidades de pensamiento utilizando el conocimiento disciplinar y cultural como medio para el crecimiento personal.

Esto marca el fin de la modernidad, el saber eterno, que requería una mirada objetiva y descarnada, esta forma de aprendizaje se quebró. Ante situaciones poco definidas, de incertidumbre, singularidad y conflicto, como dice Schön (2002), es necesario reconstruir un camino ahora ya no de certezas sino de verdades provisorias. En palabras del autor: "(...) como educadores, frecuentemente nos encontramos buscando formas más efectivas y poderosas de producir y compartir conocimiento. Los desafíos de la formación profesional para enfrentar los problemas más relevantes de la práctica, han abierto una etapa de reflexión crítica sobre las limitaciones de aplicar una racionalidad técnica, basada exclusivamente en el conocimiento científico, para resolver situaciones poco definidas, "de incertidumbre, singularidad y conflicto".

Sin embargo, el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje no es el/a docente sino el estudiante, entonces nos preguntamos ¿qué piensan

los/as estudiantes acerca de su rol en este nuevo contexto? En ese mismo contexto áulico esto decían los/as estudiantes sobre el *tipo ideal de estudiante* en primer lugar ponen el que estudia, no falta y/o no llega tarde, es responsable, justifica su inasistencia. Participa activamente de la clase, está predispuesto al trabajo grupal.

Y, ponen como el *típico estudiante* el que no lee el material antes de la clase, estudia de apuntes/resúmenes, utiliza el máximo de las faltas posibles, se retira antes que culmine la clase, no presta atención, no es respetuoso ni solidario con los compañeros y con el profesor. Sujeto pasivo de la relación docente-estudiante, recibe la información de manera mecánica sin análisis crítico. Educación bancaria aprobar (10).

En ambas idealizaciones no aparece la problematización de la relación estudiante-docente como coconstructores del proceso de enseñanza/aprendizaje y qué se enseña.

II.1. Ejercicio profesional

La enseñanza positivista centrada en el conocimiento de la norma vigente ha impactado en el ejercicio profesional, sin embargo, curiosamente ha sido poco abordada desde la investigación empírica. No obstante, algunos aspectos tradicionales del sistema judicial han sido consecuencia de la enseñanza jurídica positivista y legalista, acrítica, jerárquica y autoritaria, basada en una pedagogía tradicional, enciclopedista, centrada en el/la docente y con énfasis en la memorización de textos legales y no en el desarrollo de habilidades reflexivas y prácticas.

En los intersticios entre las falencias de la enseñanza del derecho y la formación profesional, en las últimas décadas ha surgido un nuevo actor judicial calificado con el término “juez activista”, sin embargo en dicha ponderación hay una cierta polisemia. Duncan Kennedy (11) define a un juez

(10) Trabajo grupal realizado en la clase de la profesora Titular de Sociología Jurídica (primer cuatrimestre de 2017) previa lectura de textos acerca de cómo se construye un Tipo Ideal y una investigación empírica donde se utilizó esa herramienta metodológica.

(11) En “La Crítica de los Derechos en los Critical Legal Studies” Kennedy parte de un ataque ya conocido y muy frecuente al discurso legal: la retórica jurídica se presenta como neutral e imparcial cuando, en realidad, lo que subyace a las reglas y a las decisiones

activista como aquel que cree que es necesario cambiar algunas cosas de la sociedad en que vive, y que, a través de cómo interpreta el derecho, puede participar de ese cambio. Este es un sentido adecuado. No significa que un juez activista sea un transgresor. Un juez activista es un juez que está, dispuesto a trabajar formas de interpretación de las normas que amplíen sus alcances en un sentido democrático, o sea, a ampliar derechos, profundizar prácticas democráticas, estar atento a toda forma de discriminación o destratamiento. Este juez/a cuánto tiene de las marcas que el pasaje por la Facultad le ha dado, aún no sabemos sería interesante investigar cómo se forman este tipo de profesionales.

Alicia Ruiz afirma que habría que ser cuidadosos cuando se califica a un juez como activista que esto signifique decir que está haciendo algo que un juez no tiene que hacer y descalifique a esta forma de ejercicio de la judicatura. El activismo es una de las maneras de ejercer la actividad judicial. Los jueces y las juezas no trabajan sólo con normas, las normas no tienen un único sentido, no hacen silogismos para resolver. Ellos y ellas viven en el mundo y están sujetos, como todos los demás mortales, a la influencia de un gran número de factores.

Ha sido y sigue siendo una ingenuidad creer que los jueces y las juezas pueden colocarse, objetiva y neutralmente, por encima de los problemas que tienen para resolver. No viven en una burbuja, y no tienen ninguna superioridad moral ni de ningún otro tipo respecto de los demás ciudadanos. Entonces, tanto los jueces como las juezas que se limitan a repetir lo ya dicho, como aquellos y aquellas que innovan, ambos construyen realidad, expresan ideologías y cumplen una función política.

Por ende, cuando activismo se asocia a que los jueces y las juezas hacen política esto es, o bien ingenuidad, o se realiza esta afirmación intencionalmente para desprestigiar. Los jueces y las juezas tienen una responsabilidad porque deciden, y cuando deciden, lo hacen sobre la vida de mucha gente. Deciden sobre la vida de mucha gente tanto en cuestiones de las organizaciones familiares, comerciales, de trabajo entre otras. Es decir, construyen un modelo social cuando deciden y, seguramente lo hacen con una fuerte influencia de las marcas que dejan los y las docentes en su paso por la

judiciales son debates de tipo ético que encarnan dilemas “entre visiones irreconciliables de la humanidad y de la sociedad”

Universidad de allí la importancia de qué se enseña, cómo y para qué en una Universidad pública de un país con más de un tercio de su población pobre.

Un caso individual es muchas veces un síntoma de un problema social que está detrás, que una jueza o un juez pueden ver, no querer ver, o no darse cuenta. Pero en cualquiera de estas hipótesis intervienen y construyen una cierta realidad.

De allí la importancia que frente a la implementación de un nuevo Plan de Estudio sea necesario revisar los contenidos de los programas y poner especial énfasis en las prácticas docentes. El mundo cambia más aceleradamente que la Facultad. Habría que discutir esto. El Derecho no es sólo normas, el Derecho es una práctica social en la que participamos todos. Hay que aprender esto para darse cuenta de qué manera los operadores jurídicos y las operadoras jurídicas incidimos en la vida social y no podemos desentendernos de eso (Ruiz, 2017).

III. Conclusiones

Para realizar este trabajo partimos de la utilización de diversos tipos de datos y fuentes de información, los resultados de nuestras propias investigaciones (Cardinaux y González, 2003; González y Cardinaux, 2004; González y Marano, 2014; González, 2014; González y Lista, 2011). Como así también, datos de otros estudios que toman como objeto de análisis a la Educación Jurídica en Argentina (Agulla, 1990; Böhmer, 2003; Fucito, 1995 y 2000) ya que nuestra Facultad no se encuentra aislada de lo que ocurre en el resto de las Facultades de derecho de nuestro país.

El *currículum* (12) de nuestra Facultad puede ser descrito desde distintos niveles: el Plan de Estudio, donde en este momento conviven el *nuevo* (13) *Plan* con el *viejo* (14), los Programas de las Materias (algunos actualizados con el objetivo de facilitar al estudiante la primera aproximación a la materia y otros con la estructura tradicional de contenidos) y las clases, que se desarrollan en un espacio limitado el *aula* donde se construye el vínculo entre docentes y estudiantes quizás, el lugar menos explorado y, el más rico para explorar.

(12) Lo que Berstein (1977) denomina “*currículum* de colección” (vol. 3. pp. 70-84).

(13) Cuya implementación comenzó no sin dificultades en 2017.

(14) Del año 1953 con algunas modificaciones.

En esta nueva instancia de un nuevo Plan de Estudio poner la lupa allí en el aula, quizás sea la respuesta al comienzo del cambio hacia lo nuevo y, la revisión de la función del Titular en la formación de los y las personas que aspiren a comprometerse con la enseñanza y con la institución desde la cátedra articulando conocimientos, prácticas y provocando/promoviendo la relación con las otras materias que integran la currícula. Y, fomentando la participación en la investigación, la extensión y la gestión.

Hoy, las materias que conforman el Plan de Estudio están claramente delimitadas y constituyen en sí mismas compartimentos estancos, jerárquicamente relacionados. Las clasificaciones más tradicionales que estructuran estas jerarquías son las que distinguen entre derecho privado y público, derecho sustantivo (civil, comercial, administrativo, penal, etc.) y derecho procesal y sobre todo, la que diferencia entre lo propiamente jurídico (la autodenominada dogmática jurídica) y lo extra jurídico (economía, sociología, filosofía, etc.) (15).

Con el cambio de Plan de Estudio, nos preguntamos podremos ¿superar estas delimitaciones? La inclusión de instancias prácticas en el Plan ¿supera esas delimitaciones históricas?

La adopción y mantenimiento del *curriculum tradicional* tiene importantes consecuencias, pues condiciona las relaciones entre docentes y estudiantes e impacta sobre las estructuras de autoridad. El *curriculum aún* es jerárquico y jerarquizante, los contenidos están en manos de quien enseña y evalúa; el docente (16) es la figura central y la educación adopta la forma de una larga iniciación en el misterio de la disciplina. Cuando además, el *curriculum* es especializado, como en el caso de abogacía, “el alumno aprende más de menos cosas, lo que abre mayores posibilidades de adquirir una identidad diferenciada y específica” (Lista y Brigido, 2002: 110-111).

Como ocurre en todo el sistema educativo, los y las estudiantes llegan a la institución con un bagaje de conocimientos que la misma no sabe o no puede valorar y que cada docente valora de diferentes maneras, el desafío en este sentido será cómo trabajar desde la diferencia.

(15) A pesar de la reciente reforma estas diferenciaciones aún persisten.

(16) Y, especialmente el y la docente que está a cargo de la actividad áulica sea Titular, Adjunto/a, Jefe de Trabajos Prácticos o Auxiliar Docente y, aún en algunas cátedras Adscritos/as y/o Ayudantes Alumnos.

Como colofón podemos decir que en las últimas décadas se ha producido un cambio en la forma de gestionar y de relacionarse los jóvenes con el conocimiento en virtud que las nuevas generaciones tienen un nuevo elemento que forma parte de su primera socialización: la tecnología de la información. Habrá que seguir de cerca cómo estos cambios afectan a la institución y sus actores. Si a ello sumamos que la Facultad cuenta con un exiguo plantel de docentes y auxiliares con dedicación full time a la investigación, extensión y la enseñanza con pocos canales de vinculación entre estos espacios y la gestión estimamos que debemos recorrer un largo camino para que la tracción del viejo plan deje paso al nuevo, donde la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y estudiantiles ocupen el centro del debate sincerando ambas partes en forma relacional que profesional desean coconstruir con la atenta vigilancia de una gestión responsable y comprometida con el proceso de enseñanza aprendizaje.

IV. Bibliografía

AGULLA, Juan Carlos (1990). *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*. Buenos Aires: Cristal.

BEGALA, Silvana y LISTA, Carlos A. (2009). "La Sociología Jurídica en Argentina: la enseñanza universitaria a nivel de grado", en: *X Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Córdoba*. Noviembre. CD Rom.

BÖHMER, Martín (1999). *La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. Cl. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

BOURDIEU, P. y TEUBNER, G. (2000). *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

BRIGIDO, Ana María y OTROS (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Argentina: Hispania Editorial.

CARDINAUX, Nancy; CLERICO, Laura y MOLINARI RUIZ, G. (2005). *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la*

Facultad de Derecho de la UBA. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: XXI. C. II.

— (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, pp. 28.

FUCITO, Felipe (2000). *El profesor de derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata*. Un estudio comparativo. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

GONZÁLEZ, Manuela G. y CARDINAUX, Nancy (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

LISTA, Carlos A. (2008). “Los programas de “Derecho y Desarrollo” y la Reforma Judicial en América Latina”, en: *Anuario X* del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 747-766.

LISTA, Carlos y BRIGIDO, A. M. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Argentina: Sima Editorial.

RUIZ, Alicia (2017). “Los jueces no viven en una burbuja ni tienen ninguna superioridad moral”, en *Diario Judicial*. Edición 4301. ISSN 1667-8487. Disponible en: <http://www.diariojudicial.com/nota/29591>

RUIZ, Guillermo y CARDINAUX, Nancy (2010). *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley.

RUIZ, Guillermo y SCIOSCIOLI, Sebastián (2010). “El restablecimiento normativo de la autonomía universitaria y su consagración constitucional”, en: G. Ruiz y N. Cardinaux (comp.), *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (Secretaría) (1998). *Educación Superior para una Nueva Sociedad: la Visión de los estudiantes*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113685so.pdf> [Fecha de consulta: 04/07/2017]

VANOSI, Jorge R. (1989). *Universidad y Facultad de Derecho: sus problemas*. Buenos Aires: Eudeba.

Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas

POR JOSÉ ORLER (*)

Sumario. I. Introducción.- II. El campo de la Enseñanza del Derecho: paradoja y complejidad.- III. Campo disciplinar y campo institucional: culturas académicas situadas.- IV. El Nuevo Plan de Estudios: actualización de consensos.- V. Conclusiones (que no son tales).- VI. Bibliografía.

I. Introducción

Las enseñanzas de nuestra disciplina y sus tradiciones institucionales requieren de discusión crítica, configurando tópicos que deben ser identificados, expuestos y revisados.

Los nuevos paradigmas en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que irrumpen con sus postulados y disputas teóricas en el siglo pasado y hasta la actualidad vienen intentando consolidarse en experiencias institucionales concretas, devienen trascendentes y avanzan 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.

Ello, en un proceso permanente de producción colectiva como modo democrático de entender y actuar en las instituciones públicas de educación

(*) Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Universidad de Boloña. Especialista en Educación con orientación en investigación educativa, Universidad Nacional de Lanús. Prof. e investigador, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP y Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. Secretario de Asuntos Académico, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP.

superior, en que profesores, estudiantes, responsables de gestión, trabajadores de nuestra Facultad y graduados, van constituyendo una urdiembre de saberes y prácticas genuinas para el intercambio, que analizadas y revisadas de modo espiralado –desde las concepciones e intereses a las experiencias y puestas en acción concretas, y viceversa– nos permiten avanzar en esfuerzos innovadores.

De lo que se trata, en este pretendido camino de cambio y mejora, es de hallar los significados compartidos que nos permitan una superación de las prácticas naturalizadas y reproducidas por mera tradición disciplinaria e institucional, que funcionan obturando alternativas y achicando horizontes.

En definitiva, impulsamos estos tiempos de reforma y actualización en nuestra Casa de Estudios, produciendo la normativa institucional necesaria y promoviendo las prácticas académicas en consonancia, con el imperativo de repensarlas, consientes que la reforma más que un cambio de asignaturas y correlatividades en el Plan de Estudios requiere una transformación de las culturas académicas vigentes.

II. El Campo de la Enseñanza del Derecho: paradoja y complejidad

II.1. Un campo en construcción

Las preocupaciones por la enseñanza del Derecho son tan antiguas como ciertas institucionalidades jurídicas que en tanto “sistema de vigencias”, al decir de Tau Anzoátegui (2005), fueron poco a poco autonomizándose –por razones funcionales inicialmente pero constituyéndose en espacios de disposición de poder inmediatamente– y debiendo resolver el problema de su reproducción.

Dicho de otro modo, a medida que las sociedades, allá en el fondo de la historia, fueron requiriendo del Derecho y sus expresiones más o menos formalizadas al modo de reglas de convivencia, también fueron construyendo las instancias de legitimación de esos discursos jurídicos y de su apropiación por ciertos agentes autorizados.

Se trata del denominado “proceso de objetivación y monopolización de saberes” (Bourdieu, 2003a; Tenti Fanfani, 1981) que en tiempos premodernos va consolidando el conocimiento en manos de especialistas.

El dominio práctico y empírico del Derecho va siendo trascendido merced a su sistematización, a la construcción de axiomas y postulados, a la explicitación de métodos, y la consecuencia es su apropiación por parte de ciertos individuos. Collins Randalls (1979) lo refiere como desposesión de saberes y culturas preexistentes. Tenti Fanfani (1981) habla de la división entre “religiosidad práctica”, generalizada, común, y el saber religioso del sacerdote, que en el campo del Derecho puede traducirse entre el saber jurídico general y el saber de los operadores del Derecho.

Con estos antecedentes, el saber disciplinar se va constituyendo en los siglos XVIII y XIX. Al decir de Foucault (1976) el siglo XVIII:

“Fue 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. Por lo tanto, ordenamiento de cada saber cómo 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” (1976: 21).

Así es que el conocimiento avanzado y su manipulación –entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación– se ha constituido a través de los siglos, en el material esencial alrededor del cual se concentran grupos de agentes que constituyen campos disciplinares, cuya aparición y desarrollo en el devenir histórico de la humanidad transformó la producción y gestión de saberes.

Desde tiempos decimonónicos hasta la fecha, la enseñanza jurídica ha sido materia de debates y contradicciones, y en los últimos treinta años se ha constituido en objeto de estudio de lo que da en llamarse “Campo de la enseñanza del Derecho”, que conforma su corpus con innumerables investigaciones, publicaciones, áreas institucionales, congresos, conferencias y múltiples formatos de producción.

El mismo deviene campo en construcción, al que lo diversos actores académicos aportamos desde nuestras prácticas, concepciones e intereses, que parece develarse y asumir su plenitud en una evidente paradoja y una enorme dificultad.

Por un lado encuentra su origen y se constituye en las especificidades disciplinares del Derecho. Esto es, la propia constitución del Derecho como campo de estudio y saberes diferenciados, requiere y construye un modo de enseñarse, reivindicando para esa tarea su particularidad. Dicho de otro modo, la enseñanza del Derecho debe asumir formas propias de las particularidades de la disciplina jurídica, pues enseñar Derecho es distinto a enseñar otras disciplinas.

Pero, por otro lado –y he aquí la paradoja– dicha enseñanza requiere para su desarrollo del aporte de otros múltiples campos disciplinares. Interdisciplina, multidisciplina, transdisciplina, y quizás contradisciplina en términos foucaultianos, son los términos de referencia que deberemos recorrer y discutir.

La posibilidad de pensar y repensar la forma en que enseñamos Derecho en nuestras Facultades e instituciones de Educación Superior debe permearse con contribuciones de campos disímiles, articulándose para superar la mera sumatoria de otras áreas, a fin de multiplicar su fuerza generadora. Esta concepción dinámica del campo se opone a las cristalizadas en conocimientos y métodos tradicionales, para pensarlo en continuo desarrollo, con capacidad para producir y reproducir conocimientos jurídicos innovadores desde la innovación de las prácticas educativas.

Por último, la complejidad no menor que refiero, está constituida por prácticas a revisar que son las propias prácticas. Quiero decir, repensar la enseñanza del Derecho es repensar principalmente nuestras prácticas docentes –prácticas áulicas, de planificación, de evaluación, de debate y producción, de convivencia y trabajo en las cátedras, etc.–, asumiendo la responsabilidad de abandonar fórmulas repetidas.

II.2. Antecedentes

De acuerdo a lo dicho, el saber jurídico va produciendo las formas de su reproducción y constituyendo sus prácticas de enseñanza, que como tales, fueron asumiendo su forma de acción política (Kennedy, 2012) en

consonancia con los tiempos históricos: en épocas virreinales en Latinoamérica, la obra de colonización fue sostenida inicialmente con juristas de la metrópoli, pero poco a poco fue requiriendo la formación de juristas locales. Los magistrados no podían no ser españoles, pero los abogados provenientes de España no eran suficientes y debió darse lugar a litigantes prácticos, autodidactas, sin formación institucionalizada y “generalmente deficiente” al decir de Mendieta y Núñez (2002). Esta formación operaba al modo de un primitivo aprendizaje de competencias, en que se formaban aprendices en la práctica cotidiana y el ejercicio profesional.

Fundadas las universidades coloniales, la enseñanza del Derecho encontraba sus raíces en los estudios teológicos y morales, vinculada a una cultura de doctrinas, creencias, y lenguaje específico, que a textos jurídicos (Llamosas, 2015). 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 períodos diversos– tuvieron por común denominador una formación jurídica eminentemente escolástica.

La generalidad de los estudios históricos acerca de la universidad en Latinoamérica han puesto de manifiesto que la formación de las elites gobernantes constituyó el principal objetivo de las instituciones educativas desde sus inicios (Fernández Lamarra, 2003). Primero, durante el extenso período 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 *aggiornamento* 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 repúblicas 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 del capitalismo periférico.

Tal resulta ser el derrotero de la formación de los abogados en Argentina desde el período Colonial hasta mediados del siglo XIX, con la creación en 1814 de la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia (1) –institución que

(1) El período de gobierno de estas Academias vitalicias, en nuestro país y el continente, constituye la etapa inmediatamente premoderna de las universidades, que montaron sus estructuras de renovación a principios de 1900 fundadas en una crítica acérrima a las

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; la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1821 (2) –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, con especial acento en las profesiones denominadas “liberales”, particularmente el Derecho, para el que se propone una modernización en el modo de impartir su enseñanza, imponiéndose en la época el “Método de interpretación y fuentes en Derecho Privado positivo” de Francois Geny (Fernández Lamarra, 2003; Buchbinder, 2005).

La propia obra de codificación civil aprobada en 1869 en nuestro país se erigía en torno a razones de educación jurídica: efectivamente, junto a la idea de unidad, sistematización y coherencia que acompañó toda codificación en cualquier campo del Derecho en Occidente, se argüía la facilitación del conocimiento del Derecho vigente y su consecuente y más práctica aplicación judicial. En consecuencia, por un lado la enseñanza del Derecho asumió la forma de enseñanza de los códigos; pero por otro lado, la enseñanza de las disciplinas jurídicas –Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Procesal– se estructuraron en torno a los propios códigos desinteresándose de toda estrategia pedagógica, lo que ya a principios del siglo XX sería cuestionado por la denominada “generación de juristas de 1910” que tuvo a docentes de nuestra Facultad entre sus protagonistas –Rodolfo Rivarola, Nicolás Matienzo, Agustín Álvarez, Alfredo Palacios, Carlos Sánchez Viamonte, entre muchos otros–. Rodolfo Rivarola, sucesor del Joaquín V. González al frente de la Universidad Nacional de La Plata, expresaba claramente que el Código “(...) no ha sido escrito para servir de texto didáctico (...)” (1901: 22).

III. Campo disciplinar y campo institucional: culturas académicas situadas

Afirman Coll y Sánchez (2008) que las prácticas educativas y los regímenes de enseñanza que constituyen su institucionalización normativa no

mismas, y en un lúcido diagnóstico del carácter restrictivo y elitista que habían impuesto a la educación superior (Orler, ob. cit.)

(2) Universidad provincial, que corrió la suerte del territorio capitalizado como consecuencia de la guerra civil de 1880.

son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse en forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar.

La enseñanza del Derecho en las instituciones de Educación Superior resulta de la incidencia de las especificidades del campo disciplinar, y de las particularidades institucionales y de las políticas educativas diseñadas en los distintos niveles, resignificado todo ello en las prácticas concretas y cotidianas de los agentes académicos.

Decimos que las particularidades disciplinares e institucionales, las combinaciones de ambas, y la puesta en acción de las mismas por múltiples agentes académicos, configuran la cotidianeidad académica que día a día se despliega. Esos agentes académicos que conforman las instituciones de educación superior expresadas en la base del sistema en las cátedras, institutos, programas, etc. se erigen en modelos específicos de interpretación de las políticas diseñadas en los niveles superiores del sistema (Clark, 1983, 1991).

La compleja urdiembre “Campo del Derecho-Facultad-Agentes Académicos” construye sus singulares formas, contenidos, sentidos y símbolos, determinados por sus tradiciones cognitivas, su organización y desarrollo, y por la acción de sus cátedras, institutos, cuerpo docente, no docentes, estudiantes y graduados. Se trata de una 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.

Desde el punto de vista conceptual, tal caracterización remite a cierto intrínquilis que se resuelve en el nivel institucional y resulta resignificado por los agentes académicos en sus prácticas cotidianas.

Explicitando desde el inicio nuestra adscripción epistemológica en el punto, afirmamos que los análisis acerca de los modos en que enseñamos Derecho deben situarse en la dualidad que resulta revelada por un lado en la estructura de las relaciones que son independientes de la voluntad de los actores y que condicionan sus prácticas –las especificidades de la disciplina y la impronta propia de la institución–, y por otro lado en las percepciones y representaciones de los propios actores, y en el “sentido vivido” de esas prácticas. El presupuesto teórico es que tal dualidad –“paired concepts”

como Bourdieu la define (1988)- es un modo de existencia de lo social, y dan forma y sentido a lo que denominamos “cultura académica”.

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 inconsciente, como sustento de sus prácticas y acción.

En igual sentido, Varela 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 (...)” (2011: 105).

Brunner y Flisfisch (1983) hablan de una “ideología académica” que constituye el cemento aglutinador de una comunidad académica, que hacia dentro de sí 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, que conforman las denominadas “culturas académicas”.

III.1. El campo disciplinar del Derecho

Nos referimos aquí a un concepto de conocimiento 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 requieren y los acompañan, y que dejan su impronta particular en la enseñanza y la investigación; pero también en los aspectos organizativos, de jerarquías y 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 (Burton Clark, ob.cit.).

Uno de los puntos de partida y esenciales disparadores en torno a la enseñanza del Derecho y los aspectos en ella involucrados, lo constituye la especial consideración de las particularidades del propio campo disciplinar,

con su conformación multiparadigmática, su difusa y reñida delimitación ontológica, sus divergencias teóricas y epistemológicas, y sus particulares prácticas académicas y profesionales, que lo disponen 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, y por darle rumbo y alcance a su eficacia autopoiética 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–.

Hacia dentro del campo, se advierte un estado de relaciones de fuerza cuya conflictividad “entre intérpretes e interpretaciones” es el signo distintivo (Bourdieu y Teubner, 2000), que se despliega en un escenario altamente jerarquizado de acuerdo al “capital” jurídico detentado, pero en un contexto de “habitus” fuertemente cohesionados (Bourdieu, ob.cit.) en que 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, a la autoridad hermenéutica sobre el mismo, y en punto a lo que en este *paper* nos interesa especialmente, a sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien el propio Bourdieu ensaya algunas distinciones entre los “teóricos” –doctrinarios– y los “prácticos” –profesionalistas–, o entre 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 gubernamental, el campo institucional, el campo del ejercicio de la profesión libre, etc.–, y se expresan en la formalización de los programas de estudio y las currículas en las facultades de Derecho, en el control de las revistas especializadas, en la dirección de las cátedras; pero también en 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.

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, investigadores, abogados litigantes, funcionarios, etc., cada uno con su respectivo peso específico y consiguientemente 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 (Bourdieu y Teubner, 2000), 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 de “hacer” el mundo, en una demostración sin igual de fuerza simbólica (Orler, 2014).

III.2. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

Las particularidades disciplinares dan forma y contenido a la enseñanza en la Educación Superior, sin embargo no lo hacen de modo abstracto, sino materializadas en contextos institucionales concretos que constituyen entramados organizacionales complejos: las Universidades y especialmente las Facultades.

En este doble juego de determinantes, la enseñanza 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–. De este modo, los docentes de las Facultades de Derecho poseen una doble pertenencia, a la disciplina y a la institución, que hace que los rasgos provistos por la primera se modifiquen en relación a las características que aporta la segunda, condicionando la actividad académica, las formas de interacción, valores y creencias, e inevitablemente, la forma de enseñar Derecho.

El tándem Universidad-Facultad posee sus símbolos institucionales, su trayectoria expresada 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 a la vuelta, los académicos resultan beneficiarios del status que aquellas les trasladan–.

De este modo, los caracteres específicos del campo disciplinar del Derecho deben considerarse a la luz de la impronta propia de la institucionalidad concreta y particular de nuestra Facultad, que involucra formas organizativas,

dinámicas académicas, apropiación y difusión de saberes, usos y costumbres, relaciones personales e interinstitucionales, y muy especialmente historia e hitos fundacionales (Orler, 2016) e incluso mitos y leyendas (3).

Efectivamente, el significado, las condiciones y los formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación con el devenir histórico de nuestra universidad y nuestra facultad, constituye un tópico de análisis que debe enmarcar nuestro objeto de estudio.

El estudio y profundización de la enseñanza del Derecho supone necesariamente la ubicación de esa práctica académica en los pasados institucionales que la produjeron, intentando exceder fines simplemente eruditos y/o meramente ilustrativos, para asumirlo como compromiso con un proyecto intelectual –en el sentido de Hobsbawm (2014)– que apunta a comprender cómo el mundo –la Facultad diremos nosotros– ha llegado a ser lo que actualmente es.

Es necesario tener presente que en el contexto de nuestro sistema universitario nacional, las Facultades de Derecho en general mantienen la fuerte impronta profesionalista del campo y de las instituciones universitarias a las que pertenecen. Esta descripción, resulta paradigmática en el caso de nuestra Facultad, condicionada por su ubicación geográfica y significación política –en la Capital de la Provincia de Buenos Aires, centro neurálgico judicial, administrativo y de gobierno– y en el trascendente protagonismo y valor simbólico que asumió en los procesos de organización y constitución del Estado Provincial y Nacional y sus burocracias.

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, en el que los juristas cumplen su labor esencial, en tanto portavoces de la “doxa” y de su universalización.

Sin dudas, nuestra Facultad participó del proceso de configuración de la Universidad argentina como el foro público-político de la mayor relevancia

(3) Burton Clarck habla de “saga” para referirse a esos relatos míticos de las instituciones de Educación Superior que cumplen una función instituyente y generadora de identidad.

que hasta hoy constituye, advirtiéndose desde sus procesos fundacionales aproximaciones al denominado “modelo jeffersoniano” (4) de educación jurídica (Douglas, 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. Asimismo, aportó contenido y acreditaciones a las clases medias emergentes desde principios del siglo pasado, contribuyendo de modo sustancial a la conformación clasista de la sociedad argentina del siglo XX.

Podemos afirmar que 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 nuestra universidad –y particularmente de su facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales– profesionales idóneos y de excelencia.

Nuestra Facultad –Facultad de Derecho en aquel momento– integró el núcleo de origen de la Universidad de La Plata, creada por ley de la Provincia de Buenos Aires del 2 de enero de 1890, junto con la Facultad de Ciencias Médicas, y de Química y Farmacia; y desde esos inicios fue la unidad académica con más cantidad de estudiantes de la universidad provincial.

Más tarde, llegado el momento de la Universidad Nacional –1906–, formó parte del proyecto constitutivo de la misma, componiendo una unidad académica de síntesis entre profesionalismo heredado y cientificismo fundante –en coherente analogía con el proyecto de Universidad que lo contenía– a partir de una concepción moderna del Derecho, que Joaquín V. González concebía desarrollándose en el marco del estatuto de las Ciencias Sociales e impregnado de sus disciplinas, tanto en propuestas académicas que lo completaban, satélites inicialmente –Pedagogía, Filosofía y Letras–, cuanto en los propios contenidos formativos de la carrera de Abogacía –que ya por aquella época incluía asignaturas como Ciencias Económicas,

(4) 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.

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 ya mencionada “Generación de Juristas de 1910” que supo enfrentar tempranamente los sesgos profesionalista y excesivamente teórico que las corrientes más tradicionales del Derecho prohibaban (Tau Anzoátegui, 1974; entre otros).

El proyecto que impulsaban: “Hacer de las escuelas de leyes centros de cultura jurídica y no meras aulas para la preparación profesional, que (...) sin quebrantar la tradición en lo que tiene de respetable y útil, le permita orientarse en los rumbos científicos que la época requiere (...)” como escribía Nicolás Matienzo, fue motor fundante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (Matienzo y otros, Proyecto de Plan de Estudios, 1905: 17).

En las facultades de Derecho particularmente, 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 vino 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 (...)”, por lo que manifestaba el deber de esa facultad de “(...) incorporar a la República el movimiento moderno, en cuanto se refiere a los altos estudios de las ciencias jurídicas, sociales, morales, políticas y filosóficas (...)” (González, 1934: 63).

El fundador de la UNLP, desde la propia denominación, pensó 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” (González, 1934: 71).

Concibió 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 Joaquín V. González), y conjugando liberalismo en lo político con positivismo en lo científico, intentó 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 científicos del Derecho (Salanueva y González, 2011; González y Marano, 2010).

De este modo se estructuraba el plan de estudios (5) tal como lo concibió Joaquín V. González: por un lado, “los jurídico profesionales destinados a formar los hombres del foro y de la justicia”; por otro lado 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” (González, 1934: 70).

La carrera de abogacía estaba estructurada en un Curso Profesional de cuatro años iniciales y en un Curso de Doctorado de dos años más. El primer título –Abogado de la Nación– se obtenía con examen de todas las materias codificadas, de fondo y de forma; y el segundo título –Doctor– se aprobaba con una monografía y un debate público (González, 1934: 70).

Del análisis de los contenidos disciplinares del plan de estudios de la carrera en aquel momento, surgen principios curriculares tales como el antienciclopedismo, el positivismo científico y el verificacionismo, y con la mayor relevancia el antidogmatismo.

(5) Vigente hasta el año 1922.

IV. El Nuevo Plan de Estudios: actualización de consensos

En el presente ciclo lectivo 2017 hemos puesto en marcha el Nuevo Plan de Estudios en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, producto y síntesis de un complejo proceso de debates, reflexión, y articulación de consensos en torno a la revisión del proyecto institucional de formación de operadores jurídicos –Abogados, Escribanos, Procuradores–. Se trata del Plan VI aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, y refrendado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Significa la identificación oportuna de la necesidad institucional de “(...) analizar con perspectiva crítica el plan de estudio vigente desde 1989 y su correlato con el perfil profesional de un abogado de nuestros tiempos (...)” (Atela, 2016: 9); y el desafío de responder a la exigencia de reconfigurar la carrera de Abogacía, su título intermedio de Procuración, y la carrera de Escribanía, implicando tanto la revisión de los saberes disciplinares cuanto su ordenamiento y distribución en la malla curricular, que se estructuró en cuatro bloques: Formación general e introductoria, Formación disciplinar, Orientación profesional y Formación para la práctica profesional –quedando la especialización para la instancia de posgrado–.

En consonancia con los estándares para las carreras jurídicas elaborados por el Consejo de Decanos de las Facultades de Derecho de Universidades Nacionales de Argentina y aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional con fecha 17 de junio de 2014, los puntos destacados de la reforma los sintetizan Gajate, Lezcano y Pedragosa (2016) en:

1. Incorporación de saberes esenciales que se encontraban ausentes en la currícula y que son imprescindibles hoy en la formación académica y en el ejercicio profesional.
2. Organización de la carrera en cuatro bloques.
3. La Orientación Profesional es un espacio de 96 hs al final de la carrera en la que los estudiantes pueden optar por una de las cuatro modalidades ofrecidas.
4. La Formación Práctica es la mayor innovación. En términos cuanti-cualitativos supera en profundidad el modelo anterior.
5. Se curriculariza la experiencia en la Extensión Universitaria.
6. Se reorganizan las materias.
7. Se adecuan correlatividades de

modo de posibilitar el tránsito más fluido por las materias. 8. Se incorpora la reforma de la unificación del Derecho Privado argentino. 9. Se presentan modalidades de cursadas. Se mantienen los regímenes de enseñanza “libre” y “por promoción”. 10. El nuevo plan abre tránsitos electivos para los estudiantes en el ámbito de la formación práctica, del aprendizaje de idiomas, y en la orientación profesional”.

La reforma puso en juego unos principios rectores tales que, el tránsito de los estudiantes por trayectorias académicas más ricas y fluidas constituye uno de sus presupuestos, a partir de dos ejes: correlatividades flexibles y oferta académica diversificada. El primero de ellos, con un sistema de correlatividades que abandona el formato vertical para aproximarse a formatos radiales, en los que las alternativas para los estudiantes en su decurso académico se presentan como variantes múltiples que no se obstruyen mutuamente, permitiendo en cierta medida transcurrir por ejes paralelos en cada uno de los bloques. El segundo de ellos, con una diversificación tanto en lo referente a contenidos disciplinares actualizados y variados que incluso admiten cierta orientación selectiva en el tramo final de la carrera.

Asimismo, de modo paralelo y complementario, el “Régimen de Enseñanza y Acreditación” regula aspectos relativos a las modalidades de enseñanza de los Cursos por Promoción, de exámenes libres, de educación en contextos de encierro, la formación práctica y la orientación profesional, así como sus cargas horarias, formas de evaluación, calendario académico, programas de las asignaturas, etc., reconociendo una diversidad de formatos pedagógicos –cursos, seminarios, talleres y espacios curriculares diferenciados–; cargas horarias –admitiendo asignaturas con cargas horarias de 36, 64 y 96 hs cátedra, así como también espacios curriculares con cargas horarias reducidas según necesidades y propuestas–; y sistema de acreditación –mediante acumulación de “horas prácticas” obtenidas y sumadas en distintos ámbitos y ofertas específicas–.

Una consideración aparte merece la acertada eliminación de cursos de nivelación y/o adaptación –que no nivelan ni adaptan, y que si no contribuyen tampoco aportan a reducir el desgranamiento de estudiantes en esos primeros pasos universitarios– y los estudiantes ingresan directamente a la carrera de Abogacía y a su primera asignatura –Introducción a las Ciencias Sociales– donde deben comenzar su ciclo formativo.

IV.1. La formación práctica

El objetivo es implicar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el mundo social de la actividad, "(...) en experiencias situadas en que los sujetos aprenden, producen y comprenden (...)" (Régimen de Enseñanza Práctica, Res. HCD nro. 419/15, Fundamentos).

En tanto capacitación en "saber hacer" ha sido pensada como desarrollo de competencias, agregándose a los tradicionales espacios de formación práctica Civil y Penal, las prácticas en temáticas específicas, las prácticas en el terreno al modo de formación Pre Profesional, y las prácticas al interior de las asignaturas.

Este combo de instancias multiplica la cantidad y calidad de ese aspecto formativo tan requerido por nuestra comunidad académica –constituyó uno de los ejes que mayor consenso suscitó durante el período de análisis, debate y formulación de propuestas para la reforma del Plan de Estudios abierto por Resolución 198/11 del Consejo Directivo–, pero además lo despliega en distintas variantes novedosas: por un lado y como reforma sustancial, se agrega al modelo de formación práctica "de simulación" –en instancias áulicas y con casos y problemáticas construidas– el modelo de formación práctica "en el terreno", Preprofesional, mediante convenios con distintos Organismos Públicos –Poder Judicial, Asesoría General de Gobierno, diversos Ministerios, Secretarías, Registros, etc.–.

Por otro lado, también constituye una novedad y será un ámbito de la mayor riqueza formativa, la institucionalización de prácticas curriculares en los programas de Extensión Universitaria que nuestra Facultad tiene en desarrollo. Efectivamente, la curricularización de espacios de Extensión como los Consultorios Jurídicos, las distintas Clínicas, los diversos Programas, etc. resulta una decisión concluyente hacia la configuración de un modo de enseñanza práctica capaz de integrar la articulación de nuestra institución con el medio al que pertenece y al que debe responder, destacando la dimensión interactiva y el uso social del conocimiento (Arocena y Tommasino, 2011), y por sobre todo, impulsando procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de problemas concretos, complejos y no didactizados, que escapan a estandarizaciones y planificaciones educativas cristalizadas –que suponen, además, el gran desafío de revisar la metodologías y prácticas docentes– pero con profundo sentido y valor para quienes los viven.

Finalmente, con el establecimiento de prácticas al interior de las asignaturas –entre el 10% y el 15% del total de la carga horaria de cada materia– se pone en juego una de las concepciones más avanzadas de ese modo de enseñanza, cual es pensarla en vinculación dialéctica con la enseñanza teórica, con el objetivo de romper el modo disociado con que ambas han sido estructuradas históricamente. En tiempos de “conocimientos frágiles” (6) al decir de Perkins (1995), una enseñanza activa que permita relacionar conocimiento teórico con sus instancias de aplicación y concreción material, deviene necesaria y medular para superar la adquisición de conocimientos inertes y acríticos. Se trata de integrar el estudio y reflexión teórica con una práctica situada, problematizando y dando cuenta de los desajustes del corpus de conocimientos teóricos y técnicos con las características y complejidades de las situaciones concretas.

IV.2. Perfil profesional

El Nuevo Plan de Estudios despliega su dinámica asumiendo la multiplicidad necesaria del actual perfil profesional. El campo de quienes ostentan el monopolio del saber jurídico ha ido desarrollándose y expandiéndose caracterizado por una amplia y continua diversificación, que 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: 99).

Esta multiplicidad (González y Marano, 2008; Cardinaux y Clerico, 2005; Campari, 2005; Gordon, 2004; Brigido y Lista, 2004; Salanueva, 1998; 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

(6) David Perkins usa esta expresión para referirse a un conocimiento que: es inerte (hay conocimientos adquiridos pero una incapacidad para ponerlos en juego en situaciones concretas); es ingenuo (hay conocimientos captados muy superficial y fraccionadamente); es ritual (los conocimientos no son comprendidos y ciertos rituales áulicos o en la instancia examinadora reemplazan esa falta de comprensión); es olvidable (no se instala, desapareciendo rápidamente una vez pasada la instancia examinadora).

jurídica-, e incluso más actualmente el “perito abogado”, constituyan algunas de las diferentes formas de ejercicio profesional (Orler, ob. cit.).

Así se lo entiende en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que en lo relativo a la formación de sus egresados promueve:

“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, 2011: 18).

Asimismo,

“(...) el plan de estudios se ha elaborado pensando en promover abogados capaces de ser competentes intelectualmente, humana y socialmente responsables, comprometidos con el valor de justicia en cada situación que son llamados a intervenir. En definitiva, operadores jurídicos que se encuentren a la altura de los demandas sociales de un mundo globalizado, profesionales que rompan modelos reduccionistas y deterministas (...)” (Gajate, Lezcano, Pedragosa, 2016: 37).

En consonancia con ello, el nuevo recorrido curricular incorpora un tramo final de la carrera integrado por Seminarios organizados en cuatro bloques cuyo objetivo es realizar un acercamiento de los estudiantes a esos distintos ámbitos de ejercicio profesional, en los que se mantiene la dualidad Derecho Privado y Derecho Público, pero considerando también la orientación en Estado y Sociedad, e incluyendo como novedad el desarrollo de la profesión en el ámbito Docente y de Investigación.

IV.3. Calidad e inclusión

El contexto de masividad en que se desarrollan los procesos educativos en las universidades públicas de nuestro país -y especialmente en nuestra

Facultad que viene recibiendo en el último decenio aproximadamente casi dos mil estudiantes nuevos cada año- impone el desafío de comprender que “calidad” e “inclusión” son conceptos convergentes, definiendo una de las dimensiones centrales que dan la medida del primero de ellos en relación con la capacidad de dar respuesta al segundo: una educación sólo es de calidad si es para todos. Dicho de otro modo: no es aceptable una educación pretendidamente de calidad que para serlo asuma estrategias expulsivas o simplemente resigne inclusión. Los estudiantes son sujeto de esos procesos educativos por lo que mal podría prescindirse de ellos so pretexto de una pretendida excelencia que, considerada en abstracto y descontextualizada, no es tal.

De ningún modo podríamos evaluar como de calidad y excelencia un proceso educativo incapaz de contener y acompañar el esfuerzo de sus estudiantes, y que admita que tan sólo una fracción de los aspirantes llegue a su meta; del mismo modo que tampoco podemos aceptar por simplista la idea de que una educación inclusiva no puede ser de calidad.

Definitivamente, la suma de problemas que se condensan en la relación referida requiere ciertas formas de representar y concebir la educación universitaria que, a partir de definirla como un “derecho” y constituyendo ese carácter un piso sustantivo inobjetable, admite múltiples proyecciones y abordajes con clivaje inicial en el examen crítico de las propias dinámicas institucionales y de las propias prácticas y representaciones educativas.

La obligación de nuestras universidades es garantizar el ejercicio de ese derecho, y garantizarlo de modo exitoso, adecuando dispositivos y trayectorias académicas a las condiciones reales de estudiantes reales, distantes más o menos según el caso de las currículas formales, y con efectivos condicionantes socio-económicos caracterizados aquí y ahora por la profunda desigualdad de la sociedad en la que vivimos.

Y en la pretensión garantística de ese derecho puede advertirse su doble faz, su bifronte carácter, que remite al derecho individual de todo ciudadano a ingresar a la universidad, estudiar, aprender, esforzarse y obtener un título; y de modo espejado, al derecho de toda una sociedad a recibir el conocimiento que la universidad produce y reproduce.

En definitiva, nuestra Facultad debe estar a la altura de poder garantizar una educación de calidad a todos los que deseen acceder a ella.

V. Conclusiones (que no son tales)

El Nuevo Plan de Estudios, lejos de agotar sus objetivos en la modificación curricular producida, deviene oportunidad de poner en cuestión las prácticas de enseñanza que instrumentan reconstruyendo las políticas educativas institucionales, sin intención cristalizadora y dispuesta a futuras correcciones y ajustes, reconociendo su expresión conflictiva y los obstáculos que caracterizan esta empresa.

Se trata de un estado de debate y revisión permanente en que la heterogeneidad de los discursos sobre el Derecho y sobre su enseñanza permite problematizar la categoría utilizada “culturas académicas”, para considerarla “un texto activo” en construcción y reescritura (Naidorf, 2011) antes que un mero reflejo de la realidad universitaria en sus particularidades disciplinares e institucionales.

El Derecho y la Enseñanza del Derecho como objetos de estudio multiparadigmáticos requieren de campos disciplinares capaces de impedir la reducción de la complejidad y multiplicidad de la vida jurídica a manos de la seguridad jurídica de la dogmática. El desafío es potenciar la pluralidad y diversidad en disyunciones inclusivas que admitan la otredad, no como equilibrio desangelado o eclecticismo pretendidamente equidistante, sino como énfasis de adscripciones firmes y consistentes que sin embargo no se piensan excluyentes.

VI. Bibliografía

AROCENA y TOMMASINO (2011). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la Extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.

ATELA, Vicente Santos (2016). *Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía – Escribanía: Camino a lo nuevo* (Prólogo). La Plata: Ediciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

AGULLA, J. y KUNZ, A. (2005). *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*. Buenos Aires: Cristal.

BOURDIEU, Pierre (1973). “Le marché des biens symboliques”, en: *Année Sociologique*. París, Troisième série, Vol. 22, pp. 49-126.

- (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa (Trad. Margarita Mizraji).
- (1994). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama (Trad. Thomas Kauf).
- (2000). “Elementos para una sociología del campo jurídico”, en: *La fuerza del Derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico de Bourdieu y Teubner*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- (2003). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Bourdieu.
- BRUNNER, José Joaquín y FLISFISCH, Ángel (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: FLACSO.
- BRIGIDO, Ana María y LISTA, Carlos (2004). “La enseñanza jurídica y el proceso de evaluación para la selección de funcionarios del poder judicial”, en: *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA. Año 4, N° 8.
- BUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CARDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CASTIÑEIRAS, Julio (1934). *Historia de la Universidad Nacional de La Plata*. T. I y II. La Plata: Edición oficial de la UNLP.
- CLARK, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Mexico D.F.: Nueva Imagen.
- (1991). “The organizational Saga in higher education”, en: *Marvin Peterson ed. Organization and Governance in Higher Education*. EUA: ASHE Reader Series.
- (1997). *Las Universidades modernas, espacios de investigación y docencia*. Porrúa: Coordinación de Humanidades. México: UNAM.

COLL, César y SÁNCHEZ, Emilio (2008). "El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en: *Revista de Educación*. Madrid, N°. 346, mayo-agosto, pp. 15-32.

DE SOUSA, Santos Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Davila.

DOUGLAS, Davison (2006). "La visión jeffersoniana de la educación jurídica", en: *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Año 2, N° 4. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA.

FERNÁNDEZ, Lamarra (2002). *La educación superior en Argentina*. Buenos Aires: IESALC - UNESCO.

FOUCAULT, Michael (2003). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. 2ª ed. (Trad. Elsa Cecilia Frost). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

— (1976). *Defender la sociedad. Curso en el Collage de France* (Trad. Pons Horacio). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 87.

GAJATE; LEZCANO y PEDRAGOSA (2016). *Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía - Escribanía. Camino a lo nuevo* (Presentación). La Plata: Ediciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

GONZÁLEZ, Manuela y MARANO, Gabriela (2010). *La formación de abogadas y abogados, nuevas configuraciones*. La Plata: Ediciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

GRAMSCI, Antonio (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.

— (1972). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.

INFORME DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL (2011). La Plata: Ediciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, p. 28.

HOBBSAWM, Eric (2014). *Sobre la historia*. Buenos Aires: Crítica.

KENNEDY, Duncan (2012). *La enseñanza del derecho, como forma de acción política*. Trad. Teresa Beatriz Arijón. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

MARI, Enrique (2002). *La teoría de las ficciones*. Buenos Aires: EUDEBA.

MARI; CARCOVA; RUIZ y OTROS (1991). *Materiales para una Teoría Crítica del Derecho*, Buenos Aires: Abeledo Perrot.

MENDIETA y NÚÑEZ, L. (2002). *Apuntes sobre la historia de la Facultad de Derecho*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

LEVENE, Ricardo (1924). *Introducción a la historia del Derecho Indiano*. Buenos Aires: Valerio Abeledo.

LLAMOSAS, Esteban F. (2015). “La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reforma de José Gregorio Baigorri en la Universidad de Córdoba (1823)”, en: *Rev. Hist. Derecho*, N° 49, pp. 97-112.

NAIDORE, Judith (2011). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires: EUDEBA.

ORLER, José (2012). “Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?”, en: *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho UBA*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA. Año 9, N° 18, pp. 289-301.

— (2013). “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*. Disponible en www.jursoc.unlp.edu.ar [Fecha de Consulta: 20/10/2017]

— (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*. Bogotá, N° 29, pp. 15-29.

— (2016). *La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y en la Facultad de Derecho UBA* (Tesis Doctoral). La Plata: UNLP. SEDICI, abril.

ORLER, José y VARELA, Sebastián (2008). *Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho*. La Plata: Editorial de la UNLP.

ORLER, José 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*. Buenos Aires, Nº 7, pp. 8-26.

PERKINS, David (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

PIERRE (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores (Trad. Ariel Dilon).

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.

PREGO, Carlos O. y VALLEJOS, Oscar (2010). *La construcción de la ciencia académica instituciones, procesos y actores en la universidad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.

RIVAROLA, Rodolfo (1901). *La enseñanza del Derecho Civil en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Crítica al plan y métodos actuales e idea general de su reforma*, en: *Revista de Derecho, Historia y Letras*. Buenos Aires, T. VIII, p. 22.

SALANUEVA, Olga (1998). *La profesión jurídica: nuevas realidades*. La Plata: EDULP.

SALANUEVA, O. y GONZÁLEZ, M. (2011). “Enseñar metodología de la investigación socio jurídica”, en: *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. Buenos Aires: La Ley, Año 8, Nº 41.

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor (1974). *Los juristas argentinos de la generación de 1910*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho.

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor y MARTIRE, Eduardo (2005). *Manual de historia de las instituciones argentinas*. 7ª ed. Buenos Aires: Librería Histórica.

TENTI FANFANI, Emilio (1981). “Génesis y desarrollo de los campos educativos”, en: *Anuies Revista de Educación Superior*. Vol. XI, Nº 38, pp. 5-32. México D. F.

VARELA, Sebastián (2011). *Las dinámicas del cambio en las instituciones de educación superior*. Berlín: Editorial Académica Española.

El método de casos y el método de problemas en la enseñanza del Derecho

POR **GUILLERMO G. PEÑALVA** (*)

Sumario: I. A modo de introducción.- II. Una herramienta pedagógica que da buenos resultados: el método de casos.- III. Mejorando una buena herramienta pedagógica: el método de problemas.- IV. Un caso problemático (y mi experiencia con distintos auditorios).- V. Recapitulando (balance final).- VI. Bibliografía.

I. A modo de introducción

Creo apropiado, para exponer alguna de las experiencias docentes que durante estos años he adquirido –de las que me he aprovechado y que puedo compartir–, hacer hincapié en un muy interesante aspecto de los muchos que presenta el programa de “Introducción al Derecho”, esto es, la argumentación. Hay varias razones para ello, pero todas pueden resumirse así: este trabajo, más allá de su prolongación o de los otros espacios que visita, intenta ser un ejercicio de convencimiento, dirigido a un auditorio universal(1), sobre los beneficios de una forma de enriquecer el proceso de enseñanza/aprendizaje, de facilitar la comprensión por parte de los estudiantes (y de los profesionales) de cuestiones jurídicas (a primera vista arduas, áridas o complejas)y, además, de mejorar la relación entre todos los actores de la experiencia universitaria.

(*) Prof. Titular ordinario Introducción al Derecho Cátedra 1, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Relator de la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires. Consejero Académico del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires.

(1) La palabra “auditorio” que uso tiene evidente raíz perelmaniana, aun cuando aquí la atribuye un concepto algo más simple: en este contexto, *auditorio* es el conjunto de aquellos individuos a quienes el discurso va dirigido, en quienes se intenta despertar interés por cierto tema, y de quienes se aspira que aumenten su comprensión y conocimiento del mismo.

Esa vertiente de la interpretación jurídica con aristas tan particulares que ha tomado carta de ciudadanía con el nombre de Teoría de la Argumentación (o, más específicamente, Teoría de la Argumentación Jurídica), conquistó un lugar central en el programa de estudios de la asignatura de la que me ocupo. En las clases referidas a esta temática se bordean cuestiones de lógica formal, las diversas formas de los desacuerdos, la tópica y la retórica, el discurso natural, etc. Y puesto que la idea de argumentar no puede ser disociada de la idea de convencer a otro (u otros) de la verdad, la conveniencia o procedencia de una proposición o de cierta tesis, insisto en explicar un tipo de argumento llamado ‘dilema’. El dilema es el caso más agudo o notorio de entre los razonamientos a los que tradicionalmente se atribuye mayor fuerza de convicción, ya que, desde el punto de vista retórico, resulta un poderoso instrumento de persuasión. Presentar, en medio de un debate, un dilema bien construido es esgrimir un arma formidable para volcar en beneficio propio cualquier controversia.

La bibliografía de apoyatura, en esta temática, no puede obviar la obra de Irving M. Copi (1995) *Introducción de la lógica*, y yo no puedo omitir uno de los ejemplos que allí aparecen, que viene específicamente al caso (que es el que, en definitiva, se constituyó en la idea seminal de estas páginas), y que aquí transcribo:

“Si a un estudiante le gusta aprender no necesita ningún estímulo, y si le disgusta no habrá estímulo que le satisfaga. Pero, a todo estudiante, o bien le gusta aprender o bien le disgusta. Por lo tanto, el estímulo o es innecesario o es ineficaz”.

Los elementos del dilema están, en el ejemplo, claramente marcados: una primera proposición que actúa como premisa y que presenta dos alternos, y una segunda proposición que también actúa como premisa y que resulta un disyunto entre tales alternos; de ellas se deriva otra proposición como no muy agradable conclusión. La idea que subyace al dilema es siempre la misma: presentar varias posiciones entre las cuales nuestro adversario tendrá que optar, para demostrar luego que, cualquiera sea la elección que haya hecho, deberá admitir una conclusión que le es francamente desfavorable. En el ejemplo, el dilema viene a rebatir la idea de que el reconocimiento de un trabajo eficiente estimulará a los alumnos, ya que tal estímulo es o bien innecesario, o bien ineficaz.

En épocas en que la lógica y la retórica estaban más estrechamente ligadas, se idearon algunas formas de contrarrestar la fuerza de convicción que trae consigo un dilema. En el caso del ejemplo, la ortodoxia recomienda un ataque dirigido no a la forma del razonamiento sino a la información contenida en la premisa menos fuerte; en otras palabras, una defensa exitosa podría consistir, no en confutar la validez del dilema sino en cuestionar el contenido material de la premisa disyuntiva. Según de ella se desprende, existen solo dos tipos de estudiantes (aquellos a los que les gusta estudiar y aquellos a los que no). Esta es una afirmación por demás débil, que puede derrotarse sosteniendo que los hay de otras clases de estudiantes, con diferentes actitudes frente a la enseñanza: habrá algunos a los que les gusta, y a otros les disgusta; aquellos de allá serán indiferentes, mientras los de aquí prestarán una errática atención; estos aprovecharán ciertas temáticas pero se amodorrarán soberanamente con otras, etc. Ante la escasa dificultad de hallar representantes de estas (y otras) especies, la angosta y frágil verdad de la premisa disyuntiva resulta seriamente afectada, y ello conlleva el fracaso de un razonamiento así expuesto.

Aunque tal sea la recomendación clásica para enfrentar el dilema que nos ha planteado un hipotético antagonista, voy a apartarme un poco de ella y, aun cuando dirija mis objeciones a una premisa, no va a ser a la disyuntiva sino a la que presenta los alternos u opciones. Lo diré de ese modo: los alumnos a quienes gusta aprender puede que no necesiten estímulos, pero, si los tienen, van a aprender más, mejor y con mayor alegría de hacerlo; y a aquellos a los que no les gusta el aprender, el estímulo (adoptando, por ejemplo, la forma de un desafío) los coloca ante una situación que no tienen más remedio que enfrentar, ante un problema que no pueden dejar pasar, ante una encrucijada que les impone salir del estado de letargo, de la comodidad o de la haraganería.

Claro que respaldar esta embestida contra el dilema no es tan simple como cuando se agrede la premisa débil; aquí hay que traer a colación elementos que garanticen la verdad, la aceptabilidad o la conveniencia del contraargumento. Esto es lo mismo que decir que hay que demostrar la existencia de instrumentos, métodos o herramientas que, usados con tino, son capaces de provocar la reacción buscada, a saber, que el distraído atienda, que el indiferente se interese, que el fastidiado encuentre satisfacción, que el interesado halle aún más agrado en el dominio de las ideas y

técnicas propias de nuestra disciplina, etc. De lograr nuestro cometido, con esta estrategia no solo se habrá vencido al dilema, sino que también se lo mostrará como del todo ineficaz.

Este es, pues, el sentido último de este trabajo: mostrar algunas de esas herramientas diseñadas para obtener y retener la atención del estudiante, para ingresarlo en los contenidos propios de la asignatura y para interesarlo, en definitiva, en las cuestiones concernientes a la conducta humana y al sistema normativo que la regula.

II. Una herramienta pedagógica que da buenos resultados: el método de casos

El método de casos es una estrategia didáctica que se usa en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y que es entusiastamente recomendado para atraer la atención y generar la activa participación de los alumnos, cualquiera sea la profundidad del nivel de conocimiento que se esté desarrollando y cualquiera sea la materia sobre la cual verse, aunque haya tenido especial reconocimiento en las escuelas de negocios, en los institutos de enseñanza elemental, en aquellos lugares donde se estudian disciplinas que se encargan del análisis de los conflictos y se proponen soluciones, etc. Esto lo hace sumamente apto para la enseñanza del derecho.

No es, sin embargo, un método novedoso: me permito señalar dos datos (uno anecdótico; el otro mucho más serio y documentado) que avalan este aserto. El primero (lo anecdótico): en 1939, en nuestra Facultad, no solo se recomendaba el *'método del caso'*, sino que se lo estudiaba en la asignatura "Introducción al Derecho", siguiendo las enseñanzas del catedrático español Demófilo de Buen (1932), vertidas en su *Introducción al Derecho Civil*.

El segundo (mucho más serio y conspicuo): es posible rastrear con toda certeza los orígenes del método de caso, tal como fue conocido, estudiado y aplicado durante buena parte del siglo XX, hasta los Estados Unidos de Norteamérica y allá por la segunda mitad del siglo XIX (más precisamente, hacia 1871). Su divulgación se debe, en buena medida, a la decidida intervención del Director de la Escuela Superior de Derecho de Harvard y también profesor de Derecho de los Contratos, Christopher Columbus Langdell.

En medio de las consecuencias de la Guerra de Secesión, el Profesor y Decano Langdell aspiraba a generar una reacción contra un sistema de enseñanza anquilosado que aún campeaba en los centros de altos estudios, pero que empezaba a darse de narices contra las nuevas realidades que se exteriorizaban en ese momento en EE.UU., y en la zona de Nueva Inglaterra en particular. La educación que recibía un futuro abogado en las más importantes universidades del país, consistía, bien entrado el siglo XIX, en la lectura de los clásicos (no sólo los clásicos del derecho, sino también los de la filosofía y la literatura), acompañada por la machacona insistencia en el dictado de ciertas reglas básicas y del entrenamiento en algunas técnicas discursivas que no siempre iban más allá de lo elemental (he encontrado que también debían profundizar las matemáticas). A esto se lo llamaba *método Dwight* y era una etapa en la que se buscaba, prioritariamente, la recapitulación y memorización de un conjunto de conocimientos jurídicos que se consideraba limitado. Existía, hasta esa época (poco después de la Guerra Norte-Sur), la arraigada convicción de que una sólida cultura jurídica pasaba por esos extremos y que los estudiantes y futuros abogados debían ser preparados por la Universidad para ocupar una posición de dirigencia, con compromiso en la defensa de la ideología política dominante.

Sin embargo, fenómenos tales como la Guerra de Secesión, los gérmenes de nuevos ideales, los avances tecnológicos y –sobre todo– el triunfo personal de aquellos que no habían recibido una educación formal (los *selfmademan*), fueron socavando las bases de aquellos ideales conservadores. Se originaron, entonces, movimientos deslumbrantes y deslumbrados que advertían que era posible el progreso, el conocimiento, la realización personal, etc., desde fuera de la formación institucional: la instrucción, entonces, se desacralizó, y las llamadas *ciencias morales* fueron cediendo terreno ante las ciencias naturales y su metodología de base empirista (recuérdese: en Europa, contemporáneamente, se expandía el positivismo). Así apareció, como nuevo modelo, el científico especializado, celoso del objeto al que dirigía su atención y apropiado de una metodología que creía definitivamente apta para captar sus características y comprender su esencia. Aparecía así un modelo de científico que creía en el progreso constante y que concebía a su disciplina como un conjunto complejísimo e infinito de conocimientos que evolucionan y se modifican a medida que se los adquiere.

Inversamente, ocurrió un paulatino abandono de las explicaciones metafísicas y de los dogmas religiosos, que debieron ceder inmensos campos

del saber práctico ante los irresistibles avances de quienes adoptaron nuevas metodologías: las inferencias inductivas y la experimentación daban buenos frutos, lo hacían de forma rápida y, sobre todo, con tal éxito que se transformaba inmediatamente en logros económicos, aspecto pragmático nada desdeñable. A su vez, en lo que a nosotros compete, tales técnicas podían ser trasladadas al ámbito de lo jurídico (como también lo fueron luego, con especial énfasis, al de las ciencias de la administración) porque resultaban herramientas sumamente dúctiles e idóneas para comprender y manejarse con los nuevos fenómenos y el modelo naciente. Pero, claro está, ello exigía una preparación profesional diferente, y esa especial preparación novedosa debía incluir y remitirse especialmente a la formación universitaria.

En tal contexto (esto es, allá por 1870), en la *Harvard Law School*, bajo la inspiración del ya nombrado Christopher Columbus Langdell, se produce esta verdadera innovación pedagógica y metodológica que es la enseñanza mediante casos.

Veamos cómo lo explica el propio autor en el prefacio de su *A selection of cases on the law of contracts*, de 1871: consiste en enseñar el derecho aplicable poniendo a los alumnos ante casos escogidos, que deben ser preparados antes de llegar a cada clase. ‘Preparar’, en este contexto y según se nos explica después, quiere decir leer con atención, buscar en los diccionarios jurídicos las palabras técnicas, conocer los distintos estados del proceso, y para exponer en un resumen escrito: 1) cuáles son los hechos esenciales; 2) en qué forma se plantea la controversia, dado el procedimiento adoptado; 3) cuál es la cuestión de derecho incluida en el caso; 4) cómo resolvió el tribunal, y fundándose en qué razonamientos; 5) opinión personal del estudiante sobre la decisión y sobre el razonamiento seguido por el tribunal.

Al docente, por otra parte, le estaba destinada la parte –por así llamarla– socrática: a las respuestas que el estudiante diera a aquellas cuestiones debía oponer posibles dudas, objeciones que pudieran formularse, discrepancias provenientes de otros intereses involucrados, hipotéticas situaciones a las cuales trasladar la solución y las consecuencias que ello tendría, etc. (2).

(2) En el film de 1973, *Paperchase*, (conocido en nuestro país como “Vida de un estudiante”), escrito y dirigido por James Bridges, y protagonizado por Timothy Bottoms y John

Visto por continuadores y sistematizadores (y a la luz de los tiempos), el método se puede explicar (y justificar) así: se procuraba que el estudiante de derecho tuviera un estrecho contacto con la realidad que se vive en los tribunales de justicia, estudiándola con sentido crítico y haciendo abstracciones a partir de ella. Tales abstracciones devendrían, luego de la catarsis que resultaría de la intervención del docente, en un auténtico conocimiento del derecho. A esos fines se entregaba a los estudiantes sentencias dictadas por magistrados de los tribunales superiores (de los Tribunales de Apelación, preferentemente) y el alumno no sólo debía señalar los hechos relevantes de la causa o el resultado final de la misma (esto solo hubiera reducido el método a otra forma, ni siquiera original, de entrenamiento) sino que, además y fundamentalmente, debía aislar e identificar los principios jurídicos y doctrinas legales, explícitos o implícitos, que habían dado sustento a la decisión, es decir, describir el proceso de motivación de la resolución, reconocer las premisas de las que se había partido y explicar la inferencia que permitía justificar la conclusión y llegar al decisorio. En un paso siguiente debían encontrarse nuevos casos donde, para situaciones similares, se verificase la aplicación de una regla análoga, precediéndose entonces a su definición, clasificación y evaluación. En instancias posteriores se llegaba a asignar rangos de prioridad a los preceptos y principios así obtenidos.

Subrayo, por lo que viene después, dos características salientes de método propuesto por Langdell: en primer lugar, se trata de casos reales, extraídos de cuestiones ventiladas en tribunales debidamente identificados y registradas en publicaciones especializadas; en segundo término, se nos señala la solución correcta, entendiendo por tal aquella a la que tales tribunales arribaron a partir de las posturas asumidas por las partes y con sujeción a precedentes reconocidos y, en su caso, normas vigentes.

Así presentado, el método de casos presenta numerosas y notorias ventajas sobre la clase expositiva, la disertación magistral u otras técnicas que requieren del aislamiento del estudiante o del ejercicio de una fuerte voluntad para la indispensable concentración. En este caso, el estudiante, por su propia participación (es decir, asumiendo un rol de agente activo) y de

Houseman, puede verse una muy buena aproximación al desarrollo del método de casos y la mayéutica con que el viejo profesor va desafiando a sus alumnos y encausando las nociones que estos presentan.

una forma natural (esto es, sin oponer resistencias u obstáculos) adquiere conocimientos técnicos y conceptuales, los analiza y somete a crítica y recién luego los incorpora a su propia estructura mental. Además, de esta manera, el docente deja de ser el centro de gravedad que requiere la educación-adiestramiento, para convertirse en guía de proceso de enseñanza-aprendizaje. O, lo que es lo mismo: el estudiante deja de ser espectador-destinatario para transformarse en actor-protagonista de su propia historia como alumno.

Pero, junto con estas virtudes, esta herramienta docente deja el flanco débil a algunas críticas: aunque haya sido –al menos en su momento– un revolucionario recurso pedagógico, presenta también una faz notoriamente conservadora y, con ello, se aprecia una restricción de los procesos creativos tanto del docente como del estudiante.

Veamos: por una parte, como antes señalé, se entregan casos reales, ya considerados y resueltos por los tribunales, con la misión de encontrar los principios o doctrinas fundamentales que los han nutrido. En un paso siguiente, se debe comprobar la concurrencia y uso de tales reglas en otros casos ya juzgados, para verificar así que se hallan dotados de validez. Por último, se ha de poder profetizar la aplicación de tales principios a casos futuros. Esto inmediatamente nos muestra un ideal agregado como un parásito nocivo: no se espera innovación alguna ni en las normas ni en la actitud de los jueces, no se cree en los beneficios que pudieran acarrear los cambios de la sociedad, de las instituciones o de las normas, ni se requiere modificación alguna en las relaciones de poder. Por el contrario, el método de casos, con todo lo que significa como innovación didáctica, parece construido para devenir en obstáculo para la aparición de nuevas ideas, y así el derecho queda paralizado, o enfermo de irrealidad. Las reglas, directrices o principios que trabajosamente fueran hallados y aislados, empiezan a reiterarse una y otra vez, hasta transformarse en una mecánica que reproduce precisamente aquello que se quería combatir. Por otro lado, los estudiantes, una vez superada la atracción de la novedad y comprendido el mecanismo que subyace al proceso de identificación de aquellas reglas (que es lo medular para que el método funcione en la enseñanza del derecho), se ven expuestos otra vez a la apatía, mientras que la repetición de casos, soluciones y directrices a obtener termina cercenando su inquietud por encontrar soluciones novedosas. En el peor de los casos, tal repetición hace que el alumno “herede” las respuestas de estudiantes anteriores, omitiendo lo

mejor del método que es, precisamente, que el propio interesado se esfuerce en encontrar, aislar o configurar las reglas, directrices, principios, etc.

La evolución posterior del método, apartándose de algunas de sus características –pero no de su esencia–, menguó esos efectos perjudiciales. Así, ya no se exigía que los casos fueran reales, ni se esperaba el hallazgo o la construcción de la única solución correcta (en el sentido de ‘admitida por el sistema’). Sin embargo, estos retoques, más que enmendar el método de casos, se constituyeron en fundamentos para un nuevo método, más elaborado.

III. Mejorando una buena herramienta pedagógica: el método de problemas

Indudablemente heredera del anterior (superando las objeciones que a aquella podían realizarse) aparece esta otra estrategia pedagógica que puede llamarse “método de casos problemáticos” o, simplemente, “método de problemas”.

Un primer vistazo del ‘método de problemas’ no parece arrojar grandes diferencias con el anterior: consiste en proponer situaciones conflictivas al grupo de la clase, con la indicación a los alumnos para que le encuentren una solución ecuaníme o, al menos, un criterio que permita una solución dotada de razonabilidad (3). Para ello –también esto se recomendará, y se avisará del material de estudio indicado al efecto– deberán llevarse a cabo estudios e investigaciones sobre la temática de que se trate, plantearse argumentos que autoricen una solución y las réplicas posibles a los mismos, ejercitarse en el análisis de los conceptos y en la síntesis que de ellos se pueda lograr, etc.

Repito: no parece haber grandes diferencias con el método anterior. Sin embargo, esta otra técnica viene acompañada de un aparato conceptual (señalamiento de objetivos, caracterización de las diversas fases, determinación de las funciones, pautas de evaluación, etc.) que ayuda a marcar los contrastes.

Al respecto es bueno anotar que, más allá de los objetivos inmediatos (obtener, profundizar o reforzar el conocimiento de un concepto, de una

(3) Este requerimiento viene de perillas ante la exigencia prescripta en el artículo 3º de nuestro reciente Código Civil y Comercial de que las resoluciones que obligatoriamente deben dictar los jueces sean razonablemente fundadas.

institución o de un contrato), pueden fijarse también otros objetivos mediatos (y no por ello menos importantes):

- Hacer que el estudiante desarrolle otras aptitudes, tales como la capacidad de planeamiento, la iniciativa, el control emocional, la facultad de razonar y argumentar con fines predeterminados, etc.;

- Quitarlo de una situación de aletargamiento y comodidad, para hacerlo partícipe activo en la adquisición del conocimiento; provocarlo para que encuentre caminos para resolver las contrariedades y perplejidades con que deba enfrentarse;

- Impulsarlo para que se disponga a trabajar con tranquilidad y eficiencia, a valorar sin inmiscuir pasiones, a juzgar hechos sin llevar preconcepciones, a tomar decisiones sin sometimiento a presión alguna;

- Invitarlo a que articule y formule su propio discurso, como expresión de sus propias ideas, de sus propias razones y de sus propios valores;

- Mostrarle la satisfacción que puede obtenerse en la adquisición de conocimiento, en la aplicación de lo aprendido y en la resolución del conflicto que se le presentó.

Para el logro de tales fines es necesario preparar la historia y el conflicto que se va a plantear teniendo en cuenta qué temas se han de abordar y, sobre todo, sin que importe el resultado o solución que se espera.

Tal preparación, y la salvedad anterior, se exigen en virtud de una característica importantísima en el método de problemas: no hay una definición o un resultado preestablecido al que haya que arribar sí o sí; ni hay una interpretación única posible, ni –si se logran los objetivos de máxima– hay una respuesta que no sea criticable o controversial. El método de problemas no pretende llegar a determinada solución, sino que se preocupa por el camino (o los caminos) que puedan ser recorridos, por enderezarlos, allanarlos, acortarlos o facilitarlos. El método de problemas no pretende la uniformidad de criterios, sino que tiene entre sus aspiraciones el formar individuos que respeten la opinión de los demás y se enriquezcan con ella.

Teniendo en cuenta tales bases, al trabajar con esta estrategia, primeramente se ha de tener en claro, y definidos con toda precisión, los objetivos

inmediatos propuestos (por ejemplo, el más afinado conocimiento del instituto de la adopción, la notas esenciales de una relación laboral, que se logre distinguir con precisión, por sus formas y efectos, los distintos títulos de crédito, etc.), así como los límites de la información que se brindará (no se advertirá al estudiante de los problemas que han de presentarse para no reducirlo a la condición de mero receptor y, a la vez, colocarlo ante la necesidad de buscar los datos y elementos que lo ayuden a resolver el punto que se haya planteado).

El diseño del caso no es menos trascendente. Se parte de la base de que ha de tratarse de una historia ficticia, de una situación que no tiene por qué ser real –aunque pueda serlo–; que no tiene por qué ser detallada –aunque esto es deseable– ni tiene por qué tener personajes bien descriptos –aunque es mejor que los tenga–; que ni siquiera tiene que ser uno de esos casos que la doctrina actual denomina *caso difícil* (4), pero, el que lo sea, añade una dosis de intriga e interés nada desdeñable. En cambio, es requisito esencial que tal historia incluya un conflicto, problema o cuestión (un entrecruzamiento de intereses de cualquier tipo, una controversia sobre prioridades en la satisfacción de necesidades, un enfrentamiento de opiniones, de pareceres, de juzgamientos, etc.) que debe ser solucionado.

Otro aspecto debe ser tenido en cuenta: el nivel del auditorio ante quien el caso problemático se plantea. Habrá grupos de estudiantes que están en los primeros peldaños de su carrera (y muchas cosas deben ser machaconamente explicadas; por ejemplo, la exigencia de solucionar el conflicto con una resolución razonablemente fundada), los habrá conformados por quienes cursan sus últimas materias (y para quienes resulta innecesario detenerse, *u.gr.*, sobre el test de constitucionalidad de las normas), y también los habrá, aunque más no sea esporádicamente, de profesionales y funcionarios que actualizan conocimientos o que avanzan sobre campos novedosos (y ante quienes se debe actuar cautamente, para no generar recelos y enconos).

(4) Un 'caso difícil' (*hard case*, según la típica denominación en la literatura específica) ocurre cuando el conflicto que se presenta no tiene una fácil solución por inconvenientes en la reconstrucción de los hechos, por problemas en la interpretación de las normas *prima facie* aplicables (ausencia normativa, antinomias de cualquier tipo, oscuridad, etc.), porque la solución prevista choca con intereses sociales, económicos o políticos de manera tal que la comunidad la rechaza, porque el juez encargado discrepa sustancialmente –y lo hace con atendibles motivos– con la normativa aplicable, etc.

Planteada la historia y el conflicto (es decir, planteado el problema), se reconocen las referencias instaladas como saber vulgar (*'a mí me dijeron que...'*), los datos adquiridos individualmente en virtud de circunstancias personales de cada quien (*'a un amigo de mi primo le pasó que...'*), las emociones que entran en juego y los intereses que rodean a la situación (y que, muchas veces, evocan las experiencias personales de quien a ellos se remonta). El paso siguiente consiste en resignificar tales aportes, induciendo a reconocer cuáles son los relevantes, cuáles son aquellos que tienen trascendencia jurídica y que resultan definitorios para la resolución del conflicto, cuestión para la que los estudiantes necesitan de información cierta, sólida, contrastable. Es aquí cuando, ya interiorizados de la problemática y asumiendo el rol de partes o de solucionadores del hipotético litigio, se ven necesitados de recurrir a normas y tratados, a precedentes y estudios doctrinarios, a elaborar los argumentos de que han de valerse y el discurso con los que se los presentará, a reforzar sus aspectos favorables y a prevenir las posibles objeciones. De esta manera –casi naturalmente–, son aventuradas las primeras hipótesis capaces de resolver el conflicto planteado.

Tales soluciones propuestas deben ser sometidas a crítica: compañeros y docente deben formular sus observaciones, exponer sus dudas, proyectar la solución a otros casos posibles, verificar los ecos sociales que el remedio pueda provocar, mensurar sus consecuencias, etc., todo lo cual puede llevar (en la mayoría de los casos, lleva) a la reformulación de la solución, a la corrección de alguno o algunos de sus aspectos, a la modificación de su presentación (por ejemplo, para hacerla menos agresiva o mejor fundamentada), a confrontarla con las 'soluciones oficiales', es decir, con las dadas por autoridades u organismos con poder de decisión, etc.

Al tiempo de adoptarse la resolución definitiva para el caso (esto es, al decidirse una solución que sea aceptable para la apreciable mayoría de los intervinientes), se revisa el cumplimiento de los objetivos fundamentales propuestos: debe haberse logrado un más afianzado y más preciso conocimiento del tema sobre el que se ha trabajado, y, fundamentalmente, el mismo debe haber sido obtenido por el estudiante y no entregado por el docente.

Anoto algo más: puede ser que se encuentra una solución que concuerde con las previstas en el ordenamiento, o que sea de las aceptadas generalmente como buenas o correctas, cosa que no provocaría mayores inconvenientes; pero también puede ocurrir que se ofrezcan dos posibles

soluciones con similar peso, o que no se obtenga ninguna que colme las expectativas. Allí, como nunca, debe advertirse la sutil pero firme mano del docente, desbrozando el camino y acompañando la toma de decisiones, porque el método de problemas (al igual que las leyes) proscribire la *no resolución*.

IV. Un caso problemático (y mi experiencia con distintos auditorios)

Me permito (no es bueno, me han dicho, citarse uno mismo como ejemplo; a pesar de ello, me arriesgo) exponer mi propia experiencia a partir de un caso problemático (con la forma de un ejercicio donde se debe resolver un caso litigioso ventilado ante cierto tribunal) presentado a diferentes auditorios, pero siempre al ocuparme del mismo tema específico, a saber, la fundamentación de las decisiones judiciales y las cuestiones que la rodean (como ser, los procesos racionales que las deben respaldar, las innegables emociones que ejercen influencia en tales decisiones, las diversas interpretaciones que puede tener el hecho que se juzga, la incidencia de las creencias sociales o de las verdades tópicas, la formulación de discursos argumentativos que comunicarán la sentencia, etc.) (5).

Trabajé, en diferentes oportunidades, con tres tipos de auditorios (hay más posibles) constituidos por individuos en diversos estadios de su formación en los estudios jurídicos pero convocados todos para dirigir nuestra atención a la justificación de las sentencias y resoluciones judiciales. Voy a tener en cuenta, para el desarrollo que sigue (6), un grupo "A", integrado por estudiantes (o equivalentes) del primer año de la Facultad de Derecho; un grupo "B", de individuos próximos a recibirse de abogaos o con muy poco de graduados; y un grupo "C" de profesionales de las ciencias jurídicas. Describiré los objetivos que me propuse (según cada grupo), transcribiré la historia (el caso/problema) que fue planteada, los resultados que se fueron

(5) Como se advertirá en lo que sigue, algunos de los aspectos del método (debido a la índole del ejercicio que se usó y los destinatarios del mismo) se dieron por cumplidos. No tenía sentido, por ejemplo, recordar a los jueces la característica de inexcusabilidad de sus respectivas competencias.

(6) En términos más claros: se trató de los alumnos de primer año de "Introducción al Derecho", los alumnos de los seminarios que se dictan al final de la carrera o de los concurrentes a posgrados que he dictado, y los magistrados y funcionarios ante los que he trabajado las exigencias del nuevo Código de dictar resoluciones razonablemente fundadas.

produciendo, cómo fueron cambiando los enfoques y las significaciones, el proceso que fue desarrollándose al ensayar respuestas y sus críticas, todo ello siguiendo las distintas etapas del método a las que antes hice referencia. En cuanto a la solución que habría que brindar, se constituye en una cuestión que merece una especial consideración (atendiendo a las pautas para esta estrategia pedagógica y al ejemplo que me servirá como guía), que aparece por separado y hacia el final de esta monografía.

1. Los objetivos que pueden establecerse (los que, en mi caso, tuve primordialmente en cuenta) variaron según el grupo. Para el grupo “A”, me propuse que tuvieran un primer y serio acercamiento a las dificultades que aparecen cuando se trata de toma de decisiones; que aprendieran a no dejarse llevar por las soluciones rápidas y gruesas; que advirtieran la necesidad de apartarse del simple parecer y lo reemplazaran por una efectiva argumentación; que la decisión a que se arribara (aunque no resultara estrictamente compartida) fuera objeto de consideración y respeto en la medida en que se trata de un discurso racional.

Para el grupo “B”, pretendí que advirtieran (que se hicieran realmente conscientes) la cantidad de recursos (técnicos o conceptuales) que los componentes del grupo han ido adquiriendo durante su formación; que los utilizaran para tomar una decisión que se aparte de los intereses personales (imparcialidad); que reconocieran la tecnificación del lenguaje que practican –que permite una comunicación ágil y precisa–; que fueran capaces de diagnosticar con solvencia el problema central y lo resolvieran (en la medida que les fuera posible) con la debida fundamentación, que vieran al derecho no como un medio de control social sino como una herramienta de pacificación.

Para el grupo “C”, me planteé que renovasen sus estudios y reviviesen sus experiencias (también sus dudas, sus hallazgos y sus anhelos); que revisaran su propia actitud ante las causas que les son presentadas; que se hicieran plenamente conscientes de que un problema pequeño puede encerrar matices dificultosos o impensados; que fueran capaces de producir un discurso claro, concreto, acorde a la decisión que hubieran tomado; que analizaran comparativamente los resultados que advienen a partir del uso de diversas lógicas; que tuvieran vívidamente en cuenta que la sentencia que dicten, y con la que se resuelve el caso, puede ser objeto de revocación o confirmación, de críticas o halagos, de burlas o de encomios, etc.

2. Ahora la historia. Es un relato corto, con dos partes bien diferenciadas, que inventé a partir de uno de los capítulos de *El hombre que calculaba* (7), que adobé con un poco de color local y al que le agregué alguna dosis de misterio para hacerlo más atractivo. Lo titulé: *El caso de las ocho monedas* y transcribo su primera parte:

“Cuentan los hombres de Fe (pero Alá sabe más) que cierto día, ante un tribunal de cinco cadíes (el cadí es un juez musulmán) se presentaron dos hombres que pusieron ante ellos ocho monedas y pidieron que fuera resuelto un conflicto de intereses que los afectaba.

Uno de ellos tomó la palabra y dijo:

– ¡Oh, sublime Cadí que conoces la ley del Profeta y aplicas la de los hombres! ¡Resuelve nuestro problema! Junto a mi hermano habíamos llevado nuestros corderos y ovejas a pastar hasta un lugar muy lejano. Mientras cuidábamos los animales se acercó hasta nosotros un cazador evidentemente hambriento. Le invitamos entonces, como corresponde por la ley del desierto, a compartir nuestro alimento. Así sacamos cada uno *de nosotros todo lo que tenía: tres hogazas de pan yo y cinco hogazas mi hermano, todas* de igual tamaño y peso. Y entre los tres las repartimos exactamente por igual, y cominos cada uno todo cuanto le había tocado, agradeciendo al Señor Que No Duerme la ventura del alimento y de la compañía.

El otro hermano siguió el relato:

– Cuanto dice mi hermano es verdad, ¡oh, Faro de la Justicia! Pero hay más: antes de retirarse aquel hombre nos entregó estas ocho monedas (todas de igual valor) que ponemos ante ti, y nos dijo que no solo era el pago por cuanto había recibido de alimento sino también un testimonio de la magnificencia de Aquel

(7) *El hombre que calculaba (O Homem que Calculava)*, de Malba Tahan (1949) (seudónimo del matemático brasileño Julio César de Mello e Souza) es un delicioso libro donde se enlazan la poesía y la matemática, y que, por designios inescrutables –como hubiera gustado decir a nuestro autor– también puede servir a los estudiosos del derecho. Puede descargarse gratuitamente del sitio <https://www.ebookscatolicos.com/descargas/descargar-pdf-el-hombre-que-calculaba-malba-tahan/>

que Todo lo Ve. Y dijo algo más: que nos la repartiéramos según correspondiera.

Se produjo un incómodo silencio. Como el Cadí los siguiera mirando inquisitivamente, el primer hombre no tuvo más remedio que continuar:

– Y éste es nuestro problema, ¡Oh, sabio Cadí! ¡Peñón de la equidad, comendador de los litigantes! Siendo hermanos y no queriendo perjudicarnos el uno al otro, no hemos encontrado respuesta a esta pregunta: ¿cómo repartir las ocho monedas haciendo que tal reparto sea justo y equitativo, es decir, que sea según corresponde?”

Es recomendable que una copia del caso problema sea entregada a cada uno de los participantes, aunque, en reemplazo de lo anterior, esta parte de la historia pueda ser leída –en este caso, parsimoniosamente– por el dictante. La posibilidad de dar una copia permite que los diálogos sean releídos una y otra vez (esto aparece en los grupos “B” y “C”, cuyos integrantes esperan encontrar en las palabras o términos usados algún entresijo, o sospechando en la sintaxis una celada de abogados). Inmediatamente viene la recomendación, puntualizada especialmente al grupo de los estudiantes novatos, de que la solución que se proponga no puede apartarse de los términos del problema, que debe tener algún fundamento racional (o, al menos, un esbozo del mismo) y que no es posible desviar la responsabilidad de la decisión.

A pesar de estas recomendaciones, en este grupo “A”, inmediatamente aparecen las respuestas que buscaron el camino más corto: que con las monedas se compren ocho panes y que cada uno de los hermanos tome los que en origen tenía. Ante ello, quien conduce la clase tiene a mano dos réplicas contundentes: la primera, es que esa respuesta que omite la consideración de que las monedas no alcancen para adquirir los panes, lo que arroja una solución nula. La segunda réplica es más elaborada y puede tomar la forma de una pregunta retórica: si la respuesta fuera tan simple, ¿por qué estos hermanos concurren ante el tribunal para resolver su diferencia?

3. Veamos el desarrollo. La respuesta que se presenta como inmediatamente evidente para cualquiera de los grupos, plantea que siendo ocho los panes consumidos y ocho las monedas, puede considerarse que cada uno

de los panes representa una de las monedas, y que la distribución será '*justo y equitativo, es decir, según corresponda*' si el hermano que puso tres panes se lleva tres monedas y el otro, por los cinco panes, las cinco monedas restantes. Hay en esta solución algo de intuitivo que no debe ser desconsiderado, pero también hay algo que genera cierto desconcierto y que puede renovar la misma pregunta anterior: ¿cómo es que esto no fue pensado por los hermanos? ¿O es que lo pensaron y no estuvieron satisfechos?

A esta altura (donde estamos resignificando los hechos y asignando sentido a las conductas de los interesados, tanto de los hermanos y el cazador como de los mismos jueces), empieza a aparecer en los grupos algún fastidio, porque una cuestión que parecía baladí empieza a mostrar aristas difíciles de limar y aspectos que se hallaban eficazmente ocultos. (Cierta integrante del grupo "C" arriesgó que se trata de una *cuestión insustancial o carente de trascendencia*, en alusión a la posibilidad que otorga el *certiorari* provincial, lo que implicó su negativa de dar fundamento a la decisión que iba a tomar -pero que no anticipó-).

En esta situación, para evitar que cunda el desinterés, la renuncia a seguir interviniendo o la negativa a profundizar en la cuestión, es posible (de hecho, lo hice con los tres grupos en cuanto se presentó la ocasión), ingresar una nueva idea que actúe como incentivo: mostrar el universo de respuestas posibles.

Las respuestas posibles son muy pocas; cuatro, para ser precisos, sin entrar a juzgar su pertinencia o su capacidad de provocar convencimiento. A saber: que las monedas se distribuyan dándole siete a un hermano y una al otro; dándole seis a uno y dos al otro; dándole cinco a uno y tres al otro; o repartiéndolas de modo que cada uno quede con cuatro monedas. Acá algunos plantearon la posibilidad de que un hermano se llevase las ocho monedas, que debe ser lógicamente considerada. Sin embargo, tal contingencia se derrota señalando que las monedas deben ser *repartidas*, y para respetar la encomienda del agradecido cazador, cada uno de los hermanos debe llevar al menos una parte (8).

(8) Para la lógica estricta hay más posibilidades, a partir de la distinción de los hermanos (el que puso más y el que puso menos), pudiendo plantearse si el que puso menos puede llevarse seis monedas quedando dos para el otro. Tal detalle no agrega nada: siempre son las mismas las soluciones, pero presentadas como imágenes especulares.

Esta nueva información, en realidad, poco aporta a la solución, pero el ver que las opciones de *dar* con la *respuesta correcta* son tan escasas, en ocasiones ha acicateado el interés del grupo, aunque otras veces ha provocado respuestas por aproximación, al tanteo o sin un fundamento serio (*'ya que siete y uno no puede ser, y seis y dos tampoco, deben ser cinco y tres o, a lo sumo, cuatro y cuatro'*).

Otro estímulo que se puede agregar es subrayar una circunstancia que pudo no haber sido percibida por el auditorio, y que es presentada como si se tratase de una ayuda: señalar que, desde que hay cinco jueces encargados de resolver, y siendo que el universo de respuestas posibles se reduce a cuatro, entonces es necesariamente verdadero que al menos dos jueces han de coincidir en la solución que vayan a proponer.

Estas presuntas ayudas funcionan más como motivadores que como *pistas* de la respuesta. Por eso son más detenidamente analizadas por el grupo "A", con menos énfasis por el grupo "B", y apenas atendidas por el grupo "C".

Comienza así, de manera espontánea, un replanteo de los términos del problema, que van desde interpretaciones simples (*'hay que pensar al cazador como si fuera un testador'*, aseveró alguien del grupo "B"; *'o como un donante'*, amplió otro; *'pero, ¿sería un donante con cargo?'*, quiso saber el de más allá), para ir derivando –más lentamente entre los más jóvenes, más directamente entre los más avezados– hacia el abordaje del núcleo crítico del conflicto (¿qué quiere decir *'justo y equitativo, es decir, según corresponda'*?) y respecto de la forma de avalar la sentencia con auténticas razones y no mediante proposiciones sueltas que sean solo la expresión de la propia voluntad.

El encargado de conducir la discusión tiene aquí un problema que puede derivar en un alud vertiginoso de ideas que pasan desde los conceptos a las nociones, desde los pareceres atendibles a las meras opiniones, y desde los clichés vulgares a lo más bajo en la escala de las afirmaciones sin sustento. ¿"Justo", "equitativo" y *'según corresponda'*, deben entenderse como sinónimos? ¿O es que se trata de cosas diversas, disociadas, inarmónicas, apenas relacionadas entre sí más por un acto de voluntad que por el reconocimiento de propiedades comunes? ¿Que algo sea *"justo y equitativo, es decir, según corresponda"* equivale a que sea *'como está establecido en el código'*, o según *'lo que cierto libro sagrado dispone'*, o como *'lo que debe*

ser, según la venerable ley del desierto, etc. En suma, aparecen una serie de preguntas y cuestiones a las que no se ha dado aún una respuesta satisfactoria y que, más allá de las dificultades que presenta la verificación de sus respectivos contenidos, no resuelven el problema, sino que conforman un marco ideológico que podrá servir después, a lo sumo, para avalar el decisorio al que se haya arribado (si es que se llega a alguno).

4. Para reencausar el debate (una vez se haya permitido expresar las ideas más gravitantes, porque si no éstas volverán una y otra vez, desluciendo la discusión) puede volverse sobre las ideas del *universo de soluciones posibles* y sobre lo que los jueces dirían al respecto. Ya sea por ese camino, o siguiendo otro que las circunstancias hagan aconsejable, es hora de avanzar con la segunda parte de la historia, que debe ser leída.

En este tramo se presenta a cada uno de los jueces que conforman el tribunal (sus nombres aluden a la posición que defienden) (9) y se resumen las mociones de cada uno y las razones en que apoyan cada decisión. Se invita, en cada caso, a reflexionar sobre la conveniencia de la propuesta, de cómo se la ha presentado, de los aspectos criticables que pueda adolecer, etc. El respeto puntual de estos pasos mejora los resultados generales que se esperan del método y garantiza de mejor manera el logro de los objetivos tenidos en mira al plantear el caso (fundamentación de la toma de decisiones, articulación de un discurso bien formado, cálculo de las consecuencias posibles, etc.).

El primer juez es llamado *Inocencius* y así se dirige a sus colegas:

Creo que la cuestión es simple y, si ustedes me lo permiten, puedo anticipar la respuesta evidente y que será grata a nuestro Profeta (¡siempre sea alabado!). Ocho son los panes, ocho son las

(9) En algún caso, para estimular a un grupo especialmente retraído, he hecho una descripción física de cada uno de los jueces, asignando a cada uno edades y características acordes a su discurso. Así uno es joven e idealista, otro es maduro y reconcentrado, otro temperamental, otro casi anciano... También he ensayado -con los del grupo "A", sobre todo- 'darles cara' de personajes conocidos (de la política, los deportes o el espectáculo), porque tal ejercicio entrega a los ficticios jueces una carnadura que la aleja de los modelos teóricos y hace más fácil comprender cuanto sostienen. Es más, parte del ejercicio final es confirmar o modificar la asignación de estos rostros teniendo en cuenta la solución a la que se llegó.

monedas. Uno de los hermanos puso tres panes: que se lleve tres monedas. El otro puso cinco panes; pues que se lleve las restantes cinco monedas (...).

Este primer juez remite a la *respuesta evidente*, que es también la más elemental, la más sencilla, ingenua o inocente; es la que inicialmente fue considerada por cualquiera de los grupos. Se reduce a asociar cantidades de panes con cantidades de monedas, que es algo así como querer hacer análogos conjuntos de cosas que no tienen nada que ver entre sí (lo que, cuando menos, avanza contra el sentido común). Aun cuando pudiéramos salvar esta impugnación nos queda la otra, también proveniente del sentido común, que ya se anticipara: ¿cómo es que estos pastores no resolvieron así su conflicto?

El siguiente juez (al que llamaremos *Iustorum* –que quiere decir ‘*conforme a la norma*’–) formula un discurso que, por su contenido, debe ser cuidadosamente expresado por el docente. Se trata de una exposición que puede parecer complicada porque no solo encierra una crítica a la anterior posición, sino que también contiene una propuesta que, si no es bien presentada, resulta difícil de digerir. Dice *Iustorum*:

Mi compañero Inocencius tiene razón en una parte de sus afirmaciones: ésa es la respuesta evidente. Sin embargo, no es la respuesta correcta. Estos hombres nos han dicho, y hemos de tenerlo como verdadero, que compartieron con el cazador los ocho panes por partes iguales. Pero ¿cómo hicieron para repartir ocho piezas de pan entre tres comensales? Imagino que de la manera más prudente: tomaron cada pan de los ochos que tenían y lo partieron en tres pedazos iguales. De esa manera obtuvieron veinticuatro porciones; cada uno pudo entonces tomar ocho de esas porciones para sí. Ahora bien: el hermano que puso los cinco panes, o –lo que es lo mismo– quince porciones, tomó solo ocho para alimentarse, sobrándole siete, que fueron para el viajero. En tanto, el hermano que puso tres panes contribuyó –en los hechos– con nueve porciones; tomólas ocho suyas y dio la restante al visitante. Esto nos muestra que el hermano que puso cinco panes debe llevarse tantas monedas como porciones dio al visitante: siete; la moneda que sobra debe ser para el hermano que solo aportó solo tres panes y, por tanto, entregó al cazador

una única porción. Solo Alá (El Que No Duerme) puede superar en claridad y perfección a la ciencia de los números.

Esta solución es la que requiere de repeticiones, explicaciones, aclaraciones, etc. Ésta es la que provoca mayores controversias a pesar de que, paradójicamente, es la aritméticamente más clara y correcta, y –desde el punto de vista de la lógica formal– la que constituye una consumada deducción. La respuesta del juez *Iustorum* encierra un razonamiento cabal y perfecto, capaz de resistir victoriosamente cualquier análisis lógico/matemático; pero también resulta ser la más contraintuitiva, la que genera mayor resistencia, la que implica un sometimiento extremo al imperio de los algoritmos y ecuaciones asociados a la más fría racionalidad. Ante esto, el auditorio (cualquiera de los tres tipos que tengo en cuenta) queda perplejo: es una solución que no se esperaba (o la que menos se esperaba), y que es el fruto de una lógica que tiene tanto de impecable como de implacable. Las reacciones que se producen (lo he visto muchas veces) son disímiles: hay quienes se rinden subyugados ante el juego aritmético que resuelve el conflicto, pero los hay que se alzan contra él, intentando –vanamente– demostrar algún error en el cálculo o resistir de alguna forma la intolerable falta de algún factor humano que suavice el resultado al que se llega.

En tal contexto, las palabras del tercer juez vienen a ser un bálsamo. A éste lo he llamado *Ecuanimus* y es el que replica a quien lo precedía, argumentando:

¡Deja ya esos cálculos que, so pretexto de aclarar la razón, perverten la justicia! ¡Interroga a tu corazón y mira a esos hombres! ¿No ves acaso que –de actuarse como pretendes– generarás una nueva disputa entre ellos? No puedes, so pretexto de ecuaciones y raciocinios, hacer que este tribunal gobierne sus decisiones por un vulgar juego aritmético: darle tanto a uno y tan poco a otro será el origen de rencores y resentimientos futuros. ¿Es que no ves que son hermanos? ¿No nos han dicho que eran las ovejas y las cabras de ambos las que habían llevado a pastar? ¿No es que entre ambos cuidaban de los animales como si todos fueran de los dos? ¿No tienen para ambos lo que es de ambos, sin distinciones? ¿Acaso no habrán compartido desde siempre esperanzas y frustraciones, economías y afanes, alimento y oración? No hay mengua de justicia si, a quienes tanto han compartido, les

toca por igual este beneficio. ¡Sea que cada hermano lleve cuatro monedas!

El discurso de *Ecuanimus* cae en algunas notorias falacias; sin embargo, es fácil observar que rápidamente obtiene consenso en los auditorios (en cualquiera de ellos). Es un reparto que quiere ser igualitario, pero donde, en realidad, solo se usa una aritmética con una ideología subyacente diversa: la igualdad no se da porque sean objetos con un mismo valor sino por la relación de los sujetos en quienes han de recaer los objetos. La racionalidad es aquí desplazada hacia la emotividad, y la distribución dispuesta, aunque pueda satisfacer lo íntimo de cada quien, aparece huérfana de auténticas razones. Los grupos tuvieron, cada cual a su modo, reacciones diversas; en los más jóvenes, esta idea de igualar a como diera lugar para satisfacer una conciencia material de la justicia dejó por completo de lado algo que los mayores advirtieron al pensar las cosas con más detenimiento: la propuesta de este juez, en el fondo, resulta un reparto inequitativo de las monedas y su voto resulta una injusticia con la que se quiere evitar lo que puede ser otra.

En una recordable reunión (se trataba de un grupo de los que he designado como “B”), uno de los presentes agregó un argumento más a favor de la idea de *Ecuanimus*: ambos hermanos deben recibir la misma cantidad de monedas porque ambos todo dieron cuanto tenían. Esto generó un intenso intercambio de opiniones donde aparecieron desde citas evangélicas hasta una revisión de la postura del juez *Iustorum* de la cual se desprendería que, aunque los dos hermanos dieron todo cuanto tenían, tal cosa no quiere decir que uno de los dos no haya dado más.

El cuarto juez es que el intenta sincretizar todas las posturas. Lo bauticé *Prudentius* y dice:

No puedo dejar de reconocer, a la luz de la razón y tal como lo plantea el Juez *Iustorum*, lo desairada que queda la primera propuesta que nos presentara nuestro joven colega Inocencius (la de entregar 3 y 5 monedas). Por otra parte, tampoco puedo acallar la sensación de inequidad que me provoca el advertir que uno de los hermanos recibirá tanto (siete monedas) y el otro tan poco (solo una). Pero esta sensación no se acalla con la solución que propone el Juez *Ecuanimus* de distribuir por partes iguales las monedas, porque también debe tenerse en cuenta que uno de los hermanos sacrificó más bienes que el otro, y ese sacrificio

debe tener alguna forma de reconocimiento. Tal reconocimiento quedaría omitido dando a cada uno cuatro monedas. Así, pues, no me convence ninguna de las soluciones que he escuchado, pues todas hacen que en mi corazón quede una reserva de duda... A la vez, me veo obligado a proponer una solución a este conflicto. Pues bien, sea así: aunque el reparto no resulte tan perfecto como quiere Iustorum ni tan igualitario como pretende Ecuanimus, que sea al menos lo más razonable posible reconociéndose los respectivos méritos y sacrificios: se llevará el hermano que más panes puso, seis monedas, y aquél que puso menos, las dos monedas restantes.

La ecléctica decisión que trae *Prudentius* (o su intento de conciliar las posiciones antagónicas) cierra el universo de soluciones posibles. Como muchos de los intervinientes lo advirtieron, las razones que presenta apenas superan a las del juez *Ecuanimus*, y puede entenderse más como un tibio recurso de respetar la prohibición de *non liquet* que un intento serio de fundamentar la decisión.

5. Como vemos, en el ejercicio (en el caso/problema), cada uno de los jueces optó –en orden a sus particulares razones– por una de las cuatro posibilidades. Y, con sus más y sus menos, todas ellas parecieron, al momento de ser escuchadas, razonables y dignas de transformarse en la decisión final. Sin embargo, en este tribunal de cinco miembros no hay, hasta ahora, una respuesta que se repita y, con ello, prevalezca sobre las demás. El próximo juez (esto debe ser repetido ante los participantes, para aumentar la “carga de responsabilidad” en el juego) no puede sino repetir alguno de los repartos posibles y, sin importar el fundamento que dé, esa será *la* solución del conflicto planteado por los hermanos. En otras palabras, el próximo juez no dará una solución nueva, pero sí dará la solución definitiva.

En esta instancia, en los auditorios que he tenido (cualquiera de ellos), se advierte una expectativa generalizada, y hay más interés en conocer el nombre del último juez y su decisión, que en anticipar cuál sería la solución que vaya a proponer, o imaginar los argumentos que habría de esgrimir.

El docente deberá, llegado ese momento, extender el suspenso con la excusa (que es, en términos bien intencionados, uno de los sentidos profundos del método) de revisar el proceso que se ha seguido, resumiendo el caso, las soluciones posibles, el núcleo crítico del problema (repartir de

manera *justa y equitativa, es decir, según corresponda*), las ideas propiciadas por los jueces y las objeciones que opusieran los otros jueces, etc. También anticipará algunas conclusiones; por ejemplo, señalará las distintas soluciones a las que se arriba de acuerdo al tipo de lógica que se use, o mostrará la capacidad de suscitar simpatía y acompañamiento de los alegatos emotivos, etc. En mi caso, en alguna ocasión aproveché este momento para recordar los beneficios de un discurso argumentativo bien formado, con clara indicación de su sentido final, con apropiada atribución de funciones a las proposiciones que lo conformen, con un sentido estético y retórico que fuera tan atrayente como persuasivo, etc. Inmediatamente aclaré que todo eso tenía un sentido propio (cumplir con el objetivo de profundizar el tema de la fundamentación de la sentencia), pero que también tenía otro, acorde con el debate y al ejercicio: las siguientes intervenciones de cualquiera de los participantes tendrían que respetar tal preceptiva. Y esto porque los asistentes (el auditorio, los estudiantes, los concurrentes o como sea del caso llamarlos) son, ellos mismos, el quinto y último juez. Es decir, son quienes deben decidir de definitiva.

V. Recapitulando (balance final)

Hasta aquí un resumen de la experiencia que he tenido (con distintos grupos) con el método de problemas, presentando el caso de las ocho monedas. He intentado, en todo lo que me ha sido posible, ya sea frente a los auditorios a que me referí, ya sea a lo largo de estas líneas, respetar la metodología que se recomienda para que este tipo de práctica pedagógica dé sus mejores frutos, y luego transcribir tales experiencias. Sucintamente: a) presenté una historia, dividida en partes, evidentemente ficticia, que encierra un conflicto cuyas dimensiones se van profundizando a medida que se conocen las opiniones de los jueces que se hallan ante la necesidad de resolverlo; b) fijé los objetivos tenidos en mira (reitero, dependiendo del grupo con el que trabajara) distinguiendo entre generales o mediatos, por un lado, siendo estos dirigidos a que el participante en el ejercicio desarrolle o mejore habilidades inherentes a la disciplina, y específicos o particulares por otra parte, los que –en el caso– tuvieron que ver con la motivación o justificación de las decisiones judiciales; c) acompañé las sucesivas fases implicadas en la toma de conciencia de los alcances del problema, sugerí los diferentes puntos de vista desde los que se lo puede analizar y administré los desarrollos referidos por los participantes teniendo en cuenta no el fallo final (que

es anecdótico) sino los procesos mentales que los generaron; d) con apoyatura en todo eso alcancé una síntesis donde distinguí los procesos que usan la pura racionalidad de aquellos otros donde se advierte la amplia y dúctil razonabilidad, insinué hitos para deslindar los campos de la subsunción de aquello que corresponde a la ponderación, y diferencié la pura y dura lógica formal, de la otra lógica, que es la lógica informal, la del discurso natural, la propia de aquellos individuos que no son –como en las construcciones teóricas más sofisticadas– seres pura y exclusivamente racionales.

Resalto otro aspecto: a diferencia del método de casos (u optimizándolo), aquí no hay una solución única, prevista, preestablecida o reconocible. Las respuestas posibles son varias, cada una con un grado de atendibilidad que depende de su soporte argumental. Además, ninguna de tales respuestas se ve amparada o está prevista por la dogmática o la ortodoxia. En otras palabras: aquí no se ofrecen soluciones que no sean controversiales, que no puedan ser objeto de razonables discrepancias, o que –en caso que se las acepte– tal aceptación no pueda venir amonestada por reservas o limitaciones. Y ello trae una deseable consecuencia: al haber varias soluciones distintas para el conflicto que se plantee, y ante la necesidad de evaluar los fundamentos en los que cada una se asiente, ocurre que, cuando el mismo caso se plantea ante diferentes auditorios, los argumentos conocidos se ven, algunas veces, reforzados y otras resultan corregidos o impugnados desde un lugar distinto, y ello modifica la visión general que teníamos del problema (o la que había aparecido o se había tenido como correcta en otro grupo). Tal nueva forma de encararlo produce una renovada y amplia gama de razones, pareceres y opiniones que difícilmente pueda verse repetida o dar el mismo sustento a la resolución final.

Planteado así, el método de problemas, en tanto estrategia pedagógica, pareciera que no merece ningún tipo de crítica. Sin embargo, no es así. Un reproche que se le puede formular, sumamente fácil de advertir, tiene que ver con el tiempo que demora. En el caso de las ocho monedas, el desarrollo completo demanda, ante un auditorio medianamente participativo, un par de horas. Y eso significa mucho en términos de ‘tiempo docente’, cuando se considera que el tema al que remití en el ejemplo (el de la fundamentación de las sentencias) es comparativamente pequeño ante otros que, tradicionalmente, son considerados más importantes o dificultosos.

Más allá de que tal objeción pueda ser acertada (es verdad; el método exige cierto detenimiento para permitir el proceso de elaboración de las

ideas propuestas, el debate, la revisión de las conclusiones, etc.), no es la que más me preocupa. Puede el docente tomar la temática que considere central (la quiebra de una empresa, la nulidad de un matrimonio, un tratado internacional denunciado, la Ley de Riesgos del Trabajo y su constitucionalidad, etc.) y dedicarle la carga horaria que estime indispensable, con lo cual la impugnación referida a la 'jerarquía' del tema puede ser rechazada. Al lado de las tardanzas que puedan aparecer, los beneficios del método, mensurados en términos de profundidad del conocimiento adquirido, de dominio de la normativa involucrada, de formación jurídica integral, etc., minimizan cualquiera de estas tachas.

Como más atendibles quieren presentarse las observaciones referidas a la construcción del caso. Se nos dice que no hay que olvidar la precisión con que deben focalizarse los hechos para que se ajusten a la temática en estudio, la importancia de que tales hechos aparezcan –o puedan remitir– a la concreta realidad cotidiana del estudiante, la necesidad de que preciosos intereses o concretos valores –reconocidos o reconocibles– queden afectados, la exigencia de que aparezcan varias alternativas para la resolución del conflicto que se presenta, la anticipación del docente en la previsión de una respuesta anodina, impertinente o agresiva, etc. Todo ello es presentado como aspectos negativos del método, lo que no me parece una crítica idónea. En realidad, a lo que se está refiriendo quien así impugna es a lo dificultoso de la creación, por parte del docente, del caso problemático, y a la exigencia de que se adapte a las dificultades que provienen de su aplicación, pero no a los beneficiosos resultados que, en términos de aprendizaje, se obtienen.

VI. Bibliografía

COPI, Irving M. (1995). *Introducción de la lógica*. 34ª ed. Traducción de la edición inglesa de 1972 de Néstor Alberto Míguez. Buenos Aires: Eudeba.

DE BUEN LOZANO, Demófilo (1932). *Introducción al estudio del derecho civil. Derecho Civil*. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado.

LANGDELL, Christopher C. (1871). *A selection of cases on the law of contracts*. Boston: Little Brown & Co.

TAHAN, Malba (2010). *El hombre que calculaba*. Madrid: RBA libros.

Escollos epistémicos en la enseñanza del Derecho

POR DAVID SIERRA SOROCKINAS (*)

Sumario: I. Introducción.- II. Cuando una *red de ideas* se torna en *pequeño mundo*.- III. La *comunidad* no es la sumatoria de los agentes.- IV. La construcción teórica y el problema del *pequeño mundo* aislado.- V. Paradigmas, estructuras y teorías: *pequeños mundos, ¿pequeños universos?*- VI. La enseñanza del Derecho, el camino hacia el conocimiento humano animal.- VII. Conclusiones.-VIII. Referencias bibliográficas.

*Más que remordimiento por lo que he escrito
es una queja por lo que nunca podré leer.*

Antonio Tabucchi (1998: 8)

Wie gesagt: denk nicht, sondern schau!

Ludwig Wittgenstein (1953: §66).

I. Introducción

Inicio con la frase del cuentista italiano, pues yo creo que esto que digo estaría mejor en la voz de mis maestros que en la propia. He sido docente por una suerte de acasos, que no viene a cuento comentar. Lo importante de este relato son las dudas que me plateaba cuando me enfrentaba confiado ante un auditorio en que podía *enseñarles* algo. ¿Era realmente posible

(*) Abogado y magíster en Derecho, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctorando y becario, Universidad Federal de Bahía, Brasil y Universidad de Girona, España. Miembro del Grupo de Filosofía del Derecho, Universidad de Girona. Miembro del Grupo Investigações Filosóficas: Mente, Realidade e Conhecimento, Universidad Federal de Bahía. Coordinador del Semillero de Filosofía del Derecho, Universidad de Antioquia.

eso? ¿Acaso no los estaba engañando con unas ideas presentadas de una forma?

Para responder esas preguntas, es necesario que partamos de una definición de “conocimiento”, más o menos compartida por una tradición de la epistemología (1): “el conocimiento es un creencia que se reputa verdadera a partir de la evidencia que se tiene sobre algo”. Dicha definición ha sido discutida por una tradición de epistemólogos, incluso fue puesta en jaque a partir del problema presentado por Edmund Gettier (1963). Mi interés no es entrar en el debate, sino exponer algunos problemas que son obviados o pasan desapercibidos en la enseñanza del derecho.

Nótese que en la definición se habla de “creencias”. Un agente tiene una creencia en algo cuando le da un sentido determinado a partir de las evidencias que tiene. Supongamos que ese agente ve caer agua del cielo. A partir de su entrenamiento o adiestramiento, sabe que está *lloviendo*. La mayoría confunde esto con las sensaciones, algo así: “porque lo ve”; en realidad, el agente solo “ve” cuando percibe y esto solo se da cuando si se tiene el lenguaje. Antes, hay una serie de sensaciones que entran en contacto a través de los sentidos que son procesadas por el lenguaje. El *mundo*, aquello que está fuera del agente, solo es aprehensible cuando pasa por el tamiz de la *realidad* que es producto del lenguaje (Rorty, 1979; 1989; Amaya Osorio, 2017 y Bedoya, 2017). Hay cosas que no están en el *mundo*, pero hacen parte de nuestra *realidad*, como los sistemas jurídicos, los valores, la religión, los números. Le damos sentidos a eso a través de una intrincada *red de ideas*.

Nuestro conocimiento se compone de una *red de ideas* que a su vez entra en contacto con la de otros agentes y se ajusta a partir de las *fronteras de sentidos* que compartamos. Estas *fronteras* pueden ser amplias o estrechas, pues también depende de la complejidad y rigidez con la que una *red de ideas* esté formada.

Voy a poner un par de ejemplos que espero ayuden a comprender mejor el concepto de “red de ideas”. Nuestra vida está organizada a partir de

(1) De los múltiples textos que se pueden encontrar sobre el asunto, yo consulté los siguientes: (Ferreira, El-Hani & Silva Filho, 2016; Sosa, 2004; Kornblith, 2004; Pritchard, 2010).

una idea muy complicada si nos preguntamos por el concepto, pero que nos es perfectamente útil: el tiempo. San Agustín presentó el problema de una forma maravillosa: “¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta lo sé, pero si trato de explicárselo a quien me lo pregunta no lo sé” (1997: 17). Ludwig Wittgenstein (1953) no es ajeno a esta problemática y le da otra vuelta de tuerca, preguntándose si el conocimiento es un aspecto psicológico, de la “mente” o del lenguaje. Ahora bien, obviando estas cuestiones problemáticas, un agente cualquiera tiene una idea del “tiempo” y es completamente útil en el conocimiento ordinario. Sabe, por ejemplo, que existe el día y noche, su vida la organiza con esta idea. Dicha idea no es solo compartida por un agente, sino por varios, por eso hay pocos problemas en el lenguaje ordinario cuando se ensamblan una o varias redes de ideas con otras.

Concentrémonos ahora en una idea más elaborada, porque está en un nivel de lenguaje diferente: el técnico. Tomemos una que hoy en día se discute con alguna asiduidad: “el precedente”. Durante todo el texto haré uso de este ejemplo, con el fin de demostrar los escollos que no se vislumbran a la hora de la enseñanza del derecho. Vamos a pasar de la laxitud de una *idea* amplia, pero útil (como el “tiempo”) a una construcción más elaborada: el *pequeño mundo*.

II. Cuando una *red de ideas* se torna en *pequeño mundo*

Hace algunos años, cuando estaba escribiendo el trabajo de maestría sobre el “derecho al agua”, me topé con un problema que hasta ese momento había visto menor, un pequeño escollo que no implicaría mucho en mi trabajo, no más que unas líneas aclaratorias. El “derecho de acceso al agua potable” en Colombia no estaba regulado en ninguna disposición; sin embargo, desde el primer lustro de este siglo comenzaba hablarse de un “derecho jurisprudencial”, que había un “precedente”, y otros tantos giros. Defensor de lo que yo creía que era el “derecho al agua”, solo necesitaba darle un sustento a mi tesis con un concepto sobre la “jurisprudencia” y más específicamente sobre el “precedente”. Tenía una *idea* amplia sobre el “precedente” que se encuadraba perfectamente con las pretensiones explicativas de otro problema jurídico (¿es el derecho de acceso al potable un derecho subjetivo?).

Con algún grado de facilidad me encontré con un libro que era considerado por muchos el “manual” para entender este asunto: *El derecho de los jueces* de Diego E. López Medina. Ese texto se considera una especie de obra “necesaria” para los académicos y operadores del derecho y goza de fama y prestigio entre los operadores jurídicos y, en general, entre los académicos locales.

Conforme fui leyendo el libro, me encontré con que varios asuntos que el autor refería ya no casaban en mi *red de ideas*, pues no se ensamblaban de una forma simple y útil. Dejé plasmadas esas incongruencias en el trabajo final de maestría (2015) y luego mejor presentadas en un artículo derivado de ese trabajo (2016a). En ese trabajo presenté un concepto de “precedente” y controvertí algunas ideas que son defendidas por varios autores sobre la distinción *ratio-obiter*, en los que claramente asumía una *red de ideas* divergente al estándar.

El ejercicio que había hecho se convirtió en teórico y me percaté que mi *red de ideas* tenía una composición diferente, más elaborada y con una rigidez que antes no había notado. Esto se debe, pues, a que una *teoría* – cualquiera sea – es una conexión entre ideas en una red que forma un *pequeño mundo* (Watts y Strogatz, 1993; Watts, 1999 y 2003) dentro del cual pueden darse ciertas *explicaciones* de algo (2). Ahora, si esto fuera así de simple, diríamos que es algo común que cualquier ser humano hace por el solo hecho de pensar. De acuerdo con Donald Davidson (1984), nuestro pensamiento se organiza en lo que él llamó: “teorías momentáneas”, que es una explicación acerca de la forma cómo un agente piensa (el lector se habrá dado cuenta de que Davidson a su vez tiene una *teoría* del “conocimiento”). La manera más simple de *demonstrar* esta teoría es con un “experimento mental”. Vamos a comenzar ahora mismo:

Imagínese que usted es un juez y está decidiendo el caso de una niña, Olympia, que muy oronda pasea todas las mañanas por el parque en su triciclo. Existe una norma que prohíbe la circulación de los vehículos en el parque. ¿Ya lo hizo? Fin del juego.

(2) En términos generales, bajo la misma *estructura* se encuentran también Amaya Osorio (2017) y Bedoya (2009 y 2017).

Para poder entender el planteamiento anterior, usted comenzó a elaborar una *teoría momentánea* que le permitiera entender lo que allí se plantea. Lo que no dice Davidson, o al menos no explícitamente, es a qué se debe este proceso (3). Yo digo que es debido a *entrenamiento* o a *adiestramiento*, en una propuesta de corte wittgensteiniano (1953) y piagetiano (2008).

Desmenucemos el proceso. Seguramente, el lector habrá recordado que el problema de Olympia ya lo había oído (acaso con otro nombre o más simple: “el problema del vehículo en el parque”), pero no solo recuerda el ejemplo, también comenzó a activar ciertas conexiones de su *red de ideas* que le permitiera entender todo el enunciado (Figura 1) (4).

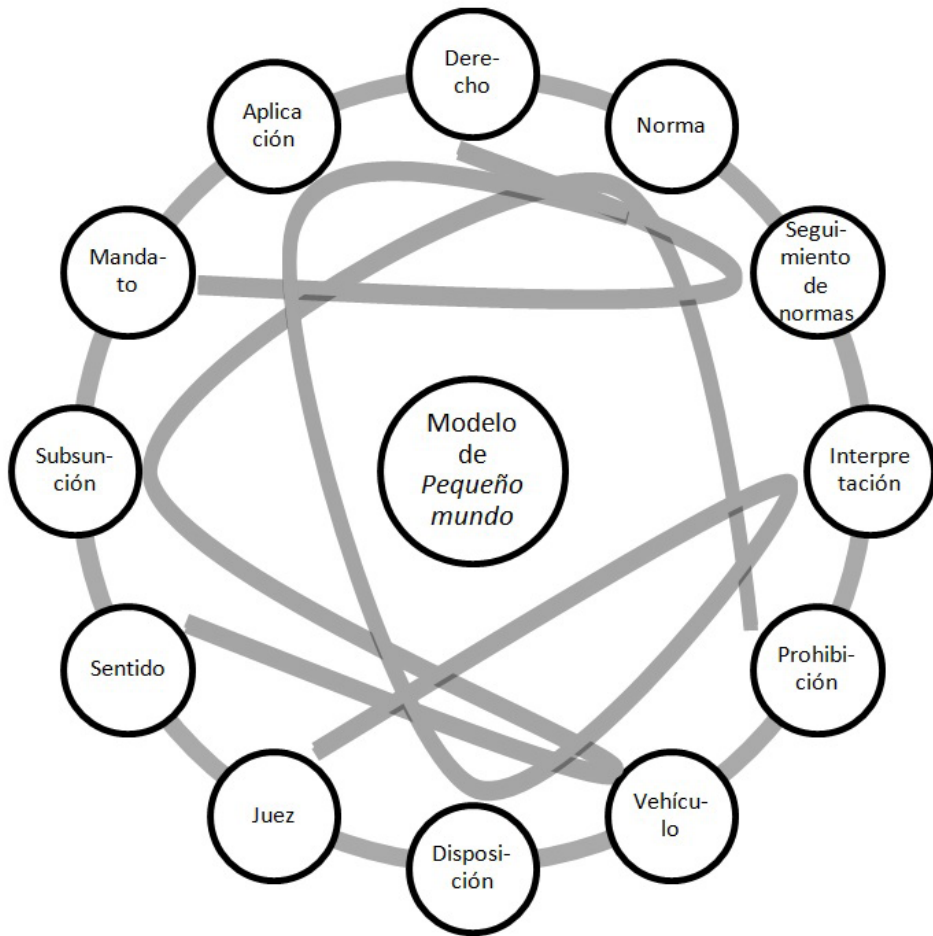
Hay *varios niveles* de análisis, mas en este caso solo nos centramos en el nivel semántico/pragmático: el *sentido* de la oración. Yo no tendría que explicitarle el significado de: “norma”, “juez”, “vehículo”, “prohibir” y otros tantos términos que fueron usados igual o en una derivación en el ejemplo; sin embargo, el lector le dio *sentido* y acaso un *sentido* refinado (técnico o teórico) (5). Huelga mencionar a Hart (1961), incluso a Guastini (1996 y 2014), y aun así, puede que haya focalizado su atención en un problema de “interpretación” o de “subsunción normativa”. Pues bien, *grosso modo* esta es la idea de Davidson sobre las “teorías momentáneas”, que luego es tomada por Rorty (1989).

(3) Douglas R. Hofstadter (1999: 265 y ss.) señala que hay “niveles de descripción” en los que podríamos incluso encontrar con la asombrosa complejidad que para *interpretar* esa oración tendríamos que *describir* todo el proceso de construcción de palabras a partir de los signos que llamamos letras.

(4) La gráfica propuesta es meramente ilustrativa, por supuesto la *red de ideas* es más compleja y para ese ejemplo sería harto difícil de graficar, pues habría que poner no solo esos términos –que son caprichosos–, sino otros que exigirían una descripción mayor. No obstante, sigue el modelo de Watts & Strogatz y familiariza al lector con el concepto de *red* propuesto en este trabajo.

(5) Y lo hace a partir de la práctica, no de un supuesto conocimiento de los significados “verdaderos” o posibles de las palabras. Agradezco a Hubed Bedoya por esta aclaración.

Figura N° 1. Red de Olympia



El sentido que le doy al término *teoría* se asemeja al enunciado atrás, pero con algunas rigideces que en el concepto “teorías momentáneas” davidsoniano no están, porque parto de que hay unas conexiones que son *rígidas y deliberadas* entre “conceptos” que permiten formar un “marco conceptual”. La *teoría* parte de una pregunta que se hace el teórico y que cree poder responder dentro del “marco conceptual”. Los elementos de la *teoría* son: (i) la descripción; (ii) la explicación; (iii) la predicción. A ese “marco conceptual” le llamamos “pequeño mundo”. Pero una *teoría* no parte del

punto cero, se afinsa necesariamente en el *uso del lenguaje* ordinario, dentro de una *estructura* y bajo los límites del “juego de lenguaje”.

Un “juego de lenguaje” es un marco (*framework*) del uso del lenguaje en una *comunidad* en el que uno o varios sentidos son aceptados y otros no. Debo advertir que el concepto enunciado nos implica un salto de nivel: ya no estamos preguntando por el agente, sino por la *comunidad*, es decir, por la intersubjetividad (Putnam, 2000), el conjunto de *redes de ideas* que se ajustan de una forma determinada por la interacción de los agentes.

III. La *comunidad* no es la sumatoria de los agentes

Antes de seguir avanzando, es importante hacer una aclaración que no es fútil. En las primeras líneas de este trabajo me ocupé del problema del conocimiento desde el punto de vista del agente. Ahora, en el párrafo anterior, he mencionado dos términos: “intersubjetividad” y “comunidad”. Cuando hablamos sobre esto, no estamos refiriendo al punto de vista de un agente, saltamos a otro nivel. Hay dos metáforas que sirven para ver el problema de forma más simple: i) el “cerebro” no es la sumatoria de las neuronas; o, ii) una “colonia de hormigas” no es el conjunto de todas las hormigas de una zona específica.

Douglas Hofstadter (1979)(6) presenta un diálogo de estilo carrolliano en el que un oso hormiguero explica por qué él es amigo de la colonia de hormigas, a pesar de ser temido por la hormigas. Desde la perspectiva de la colonia, la función que hace el oso hormiguero es de extirpar ciertas partes que no parecen funcionar, fortaleciendo todo el funcionamiento. Aquí nos encontramos en el mismo problema, lo que puede ser una virtud en el nivel del agente, puede ser un vicio en el nivel de la *comunidad* o viceversa. Hay en todo esto una vena luhmanniana (1984) fuerte. La *comunidad* no está compuesta de agentes, sino de las *comunicaciones* que estos producen. Entonces, explicar su funcionamiento no es lo mismo que explicar cómo un agente conoce.

(6) Para que el lector se familiarice con esta relación, le recomiendo el diálogo “(...) furmiga” (*Ant Fugue*) de D. R. Hofstadter (versión inglesa: pp. 311-336) (versión castellana: pp. 345-373).

IV. La construcción teórica y el problema del *pequeño mundo aislado*

El quehacer del teórico conlleva una paradoja: entre más pule su *teoría* (construcción de un *pequeño mundo sólido*), más *aislado* se torna. Recordemos los diferentes niveles y la adaptabilidad de una *red de ideas*. El teórico va construyendo su propia gramática, que cada vez busca ajustar mejor, en ese ajuste construye un andamiaje conceptual que cada vez le cuesta más desbaratar porque lo va solidificando. El uso de lenguaje ordinario es laxo, de allí que sea casi una perogrullada afirmar que existen problemas de ambigüedad y vaguedad cuando hablamos.

Desde el punto de vista del agente con pretensiones teóricas, esto es un problema que debe solucionar, por lo menos en los conceptos fundamentales de su teoría. Sería inadmisibles que Kelsen, por ejemplo, fuese vago en el uso del concepto “validez”, admitiendo cualquier *sentido* dentro los usos en el lenguaje ordinario. Sin embargo, tendríamos ciertas dificultades dentro de una *comunidad* si no tuviéramos una idea vaga del “tiempo”, que vamos ajustando en cada una de las comunicaciones que se producen, aprovechando esa laxitud dentro del “juego de lenguaje”.

En este escenario se encuentran la mayoría de construcciones teóricas que tenemos en el derecho y que usamos en nuestro quehacer, ora como académicos, ora como operadores jurídicos.

V. Paradigmas, estructuras y teorías: *pequeños mundos, ¿pequeños universos?*

La expresión *paradigma* es más recordada y acaso más usada *fuera* de las discusiones de (en) la “filosofía de la ciencia” (7); la mantendré, empero, debo hacer una serie de aclaraciones para que se entienda este punto, porque no voy a asumir del todo el concepto *paradigma/matriz disciplinaria* (8).

(7) Kuhn (2002) tiene algún comentario *suelto* sobre el uso que se hace “*fuera*” de ese campo, señalando que es un uso ambiguo, abierto e impreciso.

(8) Este término fue aclarado por Kuhn en el *Postscript* en 1969, en el cual esclarecía el uso del concepto “paradigma” señalando que era más preciso usar el término “matriz

- (i) En una de las aclaraciones que hizo Thomas S. Kuhn (2002) sugirió que se debía entender siguiendo la propuesta *estructuralista* de Sneed (1979 y 1983) y Stegmüller de *cambio de teorías*. Remarcando la importancia de los aportes *estructuralistas* en la concepción de *paradigma*, es posible afirmar que dentro de la *matriz* no hay una *sola* teoría (aunque nada impide que sea solo una), sino que puede estar construida por *modelos* (9) (Balzer, Moulines y Sneed, 1987) que se van integrando a la “ciencia normal” –en la semántica kuhniana–.
- (ii) Para este trabajo, haciendo uso de estos términos, diré que un *paradigma* es una *estructura compleja* que es aceptada por una comunidad de teóricos debido a que el ensamble de *redes de ideas* resulta satisfactorio, pues hay una amplia *frontera de sentido*, debido a que los *modelos* que contiene resultan satisfactorios. Los *pequeños mundos* se logran coordinar y logran ampliar el conocimiento para la comunidad, creando lo que he denominado *pequeño universo*.
- (iii) No siempre los *modelos* son uniformes, por ende, pueden existir discusiones (de tipo *no-revolucionario*) en un *paradigma*. La corrección de esos *modelos* hace parte del funcionamiento tradicional de la *matriz disciplinaria*. Cuando la simple corrección no basta, se habla de modificaciones *revolucionarias*, que implica una forma diferente de hablar, un *nuevo paradigma*.

Una de las aclaraciones que hay que hacer con respecto del uso de la propuesta kuhniana en las “ciencias sociales” (10), es si la gramática de ese discurso se puede aplicar sin mayores reparos a la “teoría del derecho”. Frente a la duda planteada, algunos han descartado la posibilidad de aplicación, por considerar que las diferencias entre las “ciencias naturales” (o “duras” o “exactas”) respecto de las “ciencias sociales” (o “humanas”) (11) es hartamente grande y sería aplicar un discurso para algo que no fue pensado.

disciplinaria” (1996: 174 y ss.). Sin embargo, este término no hizo tanta carrera y quedó simplemente el de “paradigma”.

(9) Un *modelo* es un *conjunto de conceptos* que está presente en una o varias *teorías*.

(10) Aquí uso un giro kuhniano, aunque más adelante esbozo la distinción entre “ciencia” y “teoría”.

(11) Aquí aprovecho una vaguedad en los términos para asimilar estos términos e incluso verter dentro ellas lo que Kelsen denominó las “ciencias normativas”.

Sin desconocer esa limitación, me concentro en mostrar las similitudes y, si fuera del caso, en construir una gramática *diferente* que comprenda también a las “ciencias sociales”.

Entonces, ¿podríamos considerar una “ciencia del derecho”? En un sentido de corte kelseniano (1923 y 1934), un estudio “positivista” sobre el *derecho* podría ser considerado como «ciencia del derecho», siempre y cuando se distinguiera de otros discursos que sobre el *derecho* hablan, como la “sociología jurídica” y la “historia del derecho”; tuviera su propia metodología y respondiera a los problemas sobre la “estructura del ordenamiento jurídico”. En el texto de Lucidia Amaya Osorio (2017) hay un intento de encuadrar ese uso del lenguaje como científico, con un grado de solidez argumentativa.

Ahora bien, podríamos evitar el escollo de considerar (o no) una “ciencia del derecho”, si simplemente aplicamos el discurso kuhniano, considerando como “juego de lenguaje” a la “teoría del derecho” y hacemos algunas salvedades que sirven para afinar la propuesta que presento.

- (i) Un uso del lenguaje científico (o la “ciencia”) incluye al menos una *teoría* y además tiene un *sistema probatorio*; es decir, las proposiciones que se producen dentro de la teoría se pueden *verificar* de algún modo que sea admitido por la comunidad, *v. gr.* de tipo lógico, observacional, experimental, etc.
- (ii) Si no atendemos al *sistema probatorio*, para este caso, nos encontramos con que el “juego de lenguaje” de la *teoría del derecho* se asemeja a la “ciencia”, pero que sus comunidades son fragmentarias, pues no hay una dominación tan fuerte que excluya a otros discursos como pseudoteóricos, lo que entenderíamos como el problema de la “demarcación de la ciencia” (Popper, 1935; 1994 y Bunge, 2004: 23 y ss.).
- (iii) Así, pues, dentro del “juego de lenguaje” de la teoría derecho no tiene un único *paradigma* dominante que marque en tal grado el “juego de lenguaje” para confundir su *estructura* con la propia “ciencia del derecho”; lo que hay en este momento es una variedad de *estructuras* (comunidades fragmentadas) que luchan por que sus discursos sean dominantes y por conformar de forma hegemónica la *matriz disciplinaria*; algo que, de acuerdo con Kuhn, sí ha pasado en las “ciencias naturales”.

VI. La enseñanza del Derecho, el camino hacia el conocimiento humano animal

Vistas esas dificultades, nos encontramos en el momento en el que el *entrenamiento* o el *adiestramiento* (que envuelve procesos biológicos y lingüísticos) comienzan a efectuarse. Tomando la distinción propuesta en la epistemología contemporánea acerca de la posibilidad de diferenciar el conocimiento humano animal (CA) del reflexivo (CR). Algunos filósofos se han ocupado de estos asuntos, especialmente Sosa (2004), Kornblith (2004), Pritchard (2010). De acuerdo con ellos, todos los agentes gozamos de dos tipos de conocimiento: el CR, que requiere de una *reflexión* acerca de las *creencias* que tiene un agente, y el CA, en el que no existe tal ejercicio reflexivo. Nuestra *red de ideas* se compone de trayectos en los cuales hay una *reflexión* sobre las *creencias*, mientras que en los otros –que son la mayoría– damos su veracidad (no corroboramos las evidencias); solo cuando hay algo que no encaja, activamos un nuevo trayecto o evaluamos por qué no funciona esto dentro de una *comunidad*.

Ya lo he afirmado en otras ocasiones (2016b): la forma *tradicional* de enseñanza del derecho parte de la repetición, a partir de las clases magistrales, con el fin de que los estudiantes *repitan* los términos dichos por el docente, en algo que no se diferencia de la forma como se entrena un deportista de alto rendimiento. En un mismo sentido, otros modelos *alternativos* de enseñanza, como los “*cases*” que la escuela realista norteamericana –especialmente, gracias a las críticas de O. W. Holmes (1881)– ponderaba como una mejor solución para la enseñanza del derecho; a nivel epistemológico siguen en el mismo plano, es decir, continúan siendo un CA. En suma, ¿la enseñanza del derecho nunca superará el nivel de CA?

¡No! La enseñanza del derecho en una institución académica nunca superará el nivel de conocimiento humano animal. Ahora bien, esta respuesta requiere de varias aclaraciones:

- i) La mayoría de seres humanos actúa solo con un CA. Eventualmente, adquiere un CR y este –para filósofos como Kornblith– no implica un mayor valor, en cuanto a lo *virtuoso* que puede ser un agente que lleve su conocimiento a ese estadio, como lo sostiene Sosa.
- ii) Que se tenga solo un CA, o, mejor, que el *entrenamiento* esté dirigido a esto, no significa que sea una actividad *irracional*. En efecto, es todo lo contrario, pues el conocimiento –aunque animal– será racional.

- iii) No es una cuestión de *metodologías* de (para la) enseñanza. El CR solo se adquiere cuando el agente pone en duda sus *creencias* a partir de una reflexión que dé (i) seguridad, (ii) verdad, (iii) coherencia, (iv) explicación, y (v) que logre *descubrir* ese conocimiento (Sosa).
- iv) Las estructuras académicas actuales no están pensadas para esto, y me atrevo a decir, *ni deberían* hacerlo, al menos, no como una primera medida. Se requiere primero tener un CA, para luego *reflexionar* sobre él.
- v) Para poder participar en un *juego de lenguaje* se tiene que aprender a *jugar*, esto solo se logra por medio de una *repetición*. Luego, se comienza a saber manejar de las *reglas*, justamente, cuando ya se está *jugando* (o *simulando jugar*). Ambos aprendizajes siguen siendo un CA.
- vi) La enseñanza del derecho no supera el “conocimiento animal”, en cuanto no involucra la reflexión de las *creencias*. De hecho, se trata de inculcar *creencias* o, mejor, *dogmas*, pues el derecho se conforma con (a partir de) unos *dogmas*. Así, entendiendo “la dogmática como el derecho”, la enseñanza no puede ser de otra forma, se enseña para la *dogmática*.

VII. Conclusiones

Desde la epistemología, al menos desde una visión que logre abarcar tanto la perspectiva del agente, como la de la *comunidad*, son múltiples los escollos con los que nos encontramos y acaso difíciles de resolver si nos cuestionamos sobre ello. También es cierto que hay algunas propuestas que se han ocupado por construir una visión epistemológica del derecho (Amaya Osorio, 2017; Bedoya, 2009 y 2017; Muñoz, 2010; Narváez, 2002, 2004 y 2010). Yo comparto esos *pequeños mundos* de cierta forma y trato de llevar esas discusiones a esferas divergentes, en las que no se han ocupado del problema de la enseñanza del derecho.

Este texto no se ocupa de proponer soluciones, sino de delimitar y traer algunos conceptos que deberían integrarse o, al menos, advertirse cuando se participe del *juego de lenguaje* de la enseñanza jurídica.

Los mayores escollos que encuentro a nivel epistemológico son los siguientes:

- i) La enseñanza es un proceso de *entrenamiento* o *adiestramiento* que adapta una *red de ideas* de una forma determinada, que dependerá de un conocimiento humano animal. El *entrenamiento* o *adiestramiento* implica un nivel alto de heteronomía del agente.
- ii) Dicha adaptación parte de una *creencia* individual que dicha *red* es mejor que otras y permite un mejor desenvolvimiento en una *comunidad*; algo que creo haber demostrado es un error, pues son niveles diferentes y el agente que enseña no puede notar eso.
- iii) Hay una paradoja de la cual no escapamos ningún agente y debemos hacer una elección: o nos movemos con cierta laxitud y abandonamos la rigurosidad o nos volvemos rígidos a riesgo de aislarnos.
- iv) El *entrenamiento* o *adiestramiento* es un paso necesario, el cual sufrimos todos los agentes en nuestro proceso de formación de *creencias* y en la construcción de nuestra propia *red de ideas*.
- v) El nivel de adaptación dentro de una *comunidad*, puede disminuir la necesidad de una construcción autonómica propia de la *red de ideas*.
- vi) Una *comunidad* busca que exista un *pequeño universo*, pero impide que exista otro que rivalice.
- vii) Quien enseña algo debe escoger entre hacer énfasis entre las virtudes del agente o las virtudes de la comunidad.

VIII. Referencias bibliográficas (12)

AMAYA OSORIO, Lucidia (2017). *El lenguaje de los discursos «del» derecho y «sobre» el derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

(12) Para algunas referencias bibliográficas consulté dos versiones (original y una traducción), para lo cual hago la referencia de las dos obras consultadas, aunque las referencias de las páginas corresponden a la versión original. Además, para las versiones en las que la obra es muy conocida preferí mantener la fecha de la publicación original (puesta aquí entre corchetes), para que el lector pueda saber a qué obra se refiere sin consultar una edición en particular.

BALZER, Wolfgang; MOULINES, Carlos Ulises y SNEED, John (1987). *An architectonic for science*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

BEDOYA, Hubed (2009). *Dogmática como derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

— (2017). *La construcción epistémica del derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

BUNGE, Mario (2004). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. México: Siglo XXI Editores.

DAVIDSON, Donald (1984). “On the Very Idea of a Conceptual Scheme”, en: Davidson, Donald, *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press, pp. 183-198. [Versión castellana: Davidson, Donald (1990) “Sobre la idea misma de un esquema conceptual”, en: Davidson, Donald, *Ensayos sobre la verdad y la interpretación*. Barcelona: Gedisa, pp. 189-203].

DE HIPONA, Agustín (1997). *Confesiones*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 397-398.

FERREIRA, Thiago Alfredo S.; EL-HANI, Charbel N. y SILVA FILHO, Waldomiro Jose da (2016). “Knowledge, Belief, and Science Education A Contribution from the Epistemology of Testimony”, en: *Science and Education*, DOI 10.1007/s11191-016-9834-6

FEYERABEND, Paul [1975] (1993). *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. London: New Left Books. [Versión castellana: Feyerabend, Paul (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos].

GETTIER, Edmund (1963). “Is Justified True Belief Knowledge?”, en: *Analysis*, 23 (6), pp. 121-123.

GUASTINI, Riccardo [1996] (1999). *Distinguiendo. Estudios de teoría y metateoría del derecho*. Barcelona: Gedisa.

— (2014). *Interpretar y argumentar*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

HART, Herbert Lionel Adolphus [1961] (1994). *The Concept of Law*. Oxford: Clarendon Press.

HOFSTADTER, Douglas R. [1979] (1999). *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*. New York: Basic Books. [Versión castellana: Hofstadter, Douglas R. (2015). *Gödel, Escher, Bach. Un eterno y grácil bucle*. Barcelona: Tusquets Editores].

HOLMES, Oliver Wendell [1881] (2009). *The Common Law*. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press.

KELSEN, Hans [1923] (1984). *Hauptprobleme der Staatsrechtslehre. Entwickelt aus der Lehre vom Rechtssatze*. Darmstadt: Scientia Verlag Aalen.

— [1934] (2011). *Teoría pura del derecho. Introducción a los problemas de la ciencia jurídica*. Madrid: Trotta.

KORNBLITH, Hilary (2004). “Sosa on Human and Animal Knowledge”, en: Greco, John (ed.), *Ernest Sosa and His Critics*. Malden: Blackwell, pp. 126-136.

KUHN, Thomas S. [1962] (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. [Versión castellana: Kuhn, Thomas S. (2013). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica].

— (2002). “Cambio de teoría como cambio de estructura: comentarios sobre el formalismo de Sneed”, en: Kuhn, Thomas S., *El camino desde la estructura*. Barcelona: Paidós, pp. 211-232.

LUHMANN, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Verlag. [Versión castellana: Luhmann, Niklas (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos Editorial-Universidad Iberoamericana-CEJA-Pontificia Universidad Javeriana].

MUÑOZ, Daniel (2011). *Cultura escrita y derecho. El derecho como artefacto literario*. Medellín: Universidad de Antioquia.

NARVÁEZ, Maribel (2002). “Enunciados filosóficos vs. enunciados teóricos. El caso de la textura abierta del derecho”, en: *Analisi e diritto*. 2002-2003, pp. 211-240.

— (2004). *Wittgenstein y la teoría del derecho*. Madrid: Marcial Pons. Políticos y Constitucionales.

— (2010). “Detectar concepciones: Test de negación”, en: *Doxa*, 33, pp. 553-569.

PIAGET, Jean (2008). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores.

POPPER, Karl R. [1935] (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. London - New York: Routledge.

— (1994). *The Myth of the Framework. In defence of science and rationality*. London: Routledge.

PRITCHARD, Duncan (2010). *What is this Thing Called Knowledge?* London, New York: Routledge.

PUTNAM, Hilary (2000). *Sentido, sinsentido y los sentidos*. Madrid: Paidós.

RORTY, Richard (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press. [Versión castellana: Rorty, Richard (2010). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra].

— (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [Versión castellana: Rorty, Richard (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Madrid: Paidós].

SIERRA SOROCKINAS, David (2015). *Yo tengo un derecho al agua, ¿y usted? Lineamientos para una teoría del derecho subjetivo*. Medellín. Universidad de Antioquia. [Tesis de maestría].

— (2016a). “El precedente: un concepto”, en: *Revista Derecho del Estado*, 36. 249-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.18601/01229893.n36.09>.

— (2016b). “Diatriba contra la repetición, como manera de enseñanza de una(s) “teoría(s) del derecho”, en: Conde Gaxiola, Napoleón y Romero Escalante, Víctor, *La crítica del derecho desde América Latina*. México. D. F.: Editorial Horizontes, pp. 13-32.

SNEED, John D. (1979). *The Logical Structure of Mathematical Physics*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

— (1983). “Structuralism and Scientific Realism”, en: Hempel, C. G., Putnam, Hilary y Essler, Wolfgang E., *Methodology, Epistemology, and Philosophy*

of Science. Essays in Honour of Wolfgang Stegmüller on the Occasion of His 60th Birthday, June 3rd 1983. Dordrech: Springer-Science+Business Media, B.V., pp. 345-370.

TABUCCHI, Antonio (1998). *Pequeños equívocos sin importancia.* Barcelona: Anagrama.

WATTS, Douglas J. (1999). *Small Worlds. The Dynamics of Networks between Order and Randomness.* Princeton: Princeton University Press.

— (2003). *Six Degrees. The Science of a Connected Age.* New York - London: W. W. Norton & Company.

WATTS, Douglas J. y STROGATZ, Steven H. (1998). "Collective dynamics of 'small-world' networks", en: *Nature* 393, pp. 440-442.

WITTGENSTEIN, Ludwig [1923] (1980). *Tractatus logico-philosophicus.* Madrid: Alianza.

— [1933-35] (1994). *Los cuadernos azul y marrón.* Barcelona: Planeta-De Agostini.

— [1953] (1988). *Investigaciones filosóficas.* México: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Filosóficas. Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Habilidades y competencias profesionales en Abogacía: hacia la reconfiguración de la enseñanza práctica en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

POR RITA MARCELA GAJATE (*)

Sumario: I. Repensando la enseñanza práctica en la carrera de Abogacía.- II. ¿Cuán práctica es la enseñanza práctica del Derecho?- III. Marco conceptual.- IV. La enseñanza práctica en el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía.- V. Bibliografía.

La actividad del conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción.

Donald Schön (1992).

I. Repensando la enseñanza práctica en la carrera de abogacía

La articulación teoría-práctica en el área disciplinar de la Abogacía es un campo de estudio poco explorado. Las reglas para transferir el “saber hacer profesional” han sido marcadas por la experiencia exitosa de quien ha enseñado. Tradicionalmente la Enseñanza Práctica en la carrera de Abogacía, no sólo en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata sino en la mayoría de las Facultades de Derecho de nuestro país, se

(*) Abogada. Especialista en Integración Latinoamericana. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Investigadora Categorizada 2. Subdirectora del Instituto de Integración Latinoamericana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Prof. Ordinaria de Economía Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP y UNNOBA. Prof. de Derecho de la Integración, Maestría en Integración Latinoamericana, Instituto de Integración Latinoamericana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Mediadora. Prof. Formadora de Mediadores. Vicedecana Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP 2014-2016.

ha circunscripto a las “materias prácticas” que se han organizado en torno al Derecho Procesal Civil y Penal.

No obstante podemos acudir a diversas discusiones que se han dado al respecto en relación al lugar que la Enseñanza Práctica –en adelante EP– ha de tener en los planes de estudio. Se alternan opiniones en el sentido de que la práctica ha de estar incluida en las materias llamadas teóricas. Otras posturas proponen organizar un área específica de enseñanza.

El debate sobre los contenidos y modos de estructurar la Enseñanza Práctica en saberes profesionales excede al área de las Ciencias Jurídicas. El marco actual de investigación sobre esta problemática ha de considerar el actual contexto de la Educación Universitaria en Argentina. En este sentido la Ley de Educación Superior –24.521– dispone en su artículo 43 un proceso de validación y acreditación para las instituciones y carreras universitarias nacionales conforme las pautas que fije la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU–. El tránsito por este proceso se inicia a partir de una declaración de interés público solicitada por el Consejo de Decanos del área disciplinar de que se trate (1).

Las carreras en Ciencias Jurídicas se encuentran reflexionando en el momento presente acerca de sus perfiles y necesidad de modificación de sus tramas curriculares. El Consejo Permanente de Decanos de Facultades Nacionales de Derecho en Argentina, ha efectuado ricas contribuciones al respecto de la construcción de estándares que aseguren contenidos y diseños acordes a los nuevos requerimientos. La reforma operada en el Plan de Estudios de la carrera de Abogacía de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se inscribe en este proceso.

No obstante, en nuestra Casa de Estudios el proceso se inicia por una necesidad interna de *aggiornar* los contenidos de la carrera con una perspectiva crítica y la vocación de dar respuesta a las demandas sociales sobre las nuevas incumbencias de la Abogacía, diversificadas en la actualidad.

La Enseñanza Práctica –ha sido y aún se constituye– un pilar central de la reforma operada. La reflexión sobre su rol motiva debates y proyecta

(1) Ministerio de Educación de la República Argentina. Resolución 3246/15. Publicada en el B.O.: 29/02/2016. “Artículo 1: Declarar incluido en la nómina del artículo 43 de la ley 24.521 al título de Abogado”.

innovaciones al interior del aula y genera interrelaciones entre materias. Estos fenómenos han posibilitado una renovación de las miradas. Pongamos a disposición del lector algunas de las ideas que contribuyeron a la construcción de las innovaciones producidas.

II. ¿Cuán práctica es la enseñanza práctica del Derecho?

En el marco descripto se ha considerado relevante investigar cuán “práctica” es la Enseñanza Práctica. Es menester, por tanto, centrar la mirada en el análisis y descripción de las “prácticas” de la Enseñanza Práctica en este área disciplinar y observar si el modo de enseñar actual satisface las necesidades que manifiestan los estudiantes, graduados y profesionales sobre los desafíos actuales de los nóveles graduados.

Es frecuente escuchar en el ámbito de nuestra Unidad Académica, entre profesores, alumnos y aún entre graduados, que la Enseñanza Práctica que se ofrece resulta insuficiente a la hora de enfrentar las primeras experiencias laborales de nuestros egresados. Es que se perciben los desajustes propios del cambio de medio: del teórico al práctico. Si bien es comprensible que la sola contrastación de los planos académico y profesional produce la sensación de inadecuación, también es cierto que los alumnos demandan “otro tipo” de Enseñanza Práctica. Los egresados manifiestan que lo aprendido no es suficiente conforme los requerimientos profesionales y los profesores opinan que se encuentran “atados” a las modalidades de cómo se viene enseñando “la práctica”.

Con el propósito de analizar estas contradicciones se han producido variados debates. Así Meabe (2000) expresa en este sentido que la idea que orienta el aprendizaje técnico del Derecho no parece suficiente y el experto presenta a veces esa dificultad como la prueba de la baja *performance* científica o intelectual de la disciplina, que proyecta en la doxografía la limitación de la teoría y el déficit de la práctica. Se trata de un debate abierto que, en el ámbito de los estudios jurídicos, ha dado lugar a interminables discusiones acerca del carácter científico del Derecho cuyo foco nunca excede el plano de lo normativo y que, por esa misma limitación, desplaza el análisis de los desempeños que se involucran en el uso de la ley al irrelevante escenario de la mal llamada práctica forense o tribunalicia.

Afirma Flores (2004) que el dilema teoría-práctica es falaz, ya que nada impide que teoría y práctica puedan estar en comunión o que los estudios

pueden ser a la vez teóricos y prácticos. En primerísimo lugar, en razón de lo afirmado por el pensador de Königsberg, quien al escribir acerca del refrán: ‘Lo que es cierto en teoría, para nada sirve en la práctica’, argumenta: “Es obvio que no importa qué tan completa una teoría pueda ser, un término medio es requerido entre teoría y práctica, para proveer un vínculo y una transición de uno a otro” (2004: 66).

Estos marcos referenciales sustentan nuestras primeras inquietudes a la par de la generación de otras preocupaciones que motivan la problemática a investigar. Así, diversas percepciones y acciones se han suscitado al respecto en otras facultades nacionales. La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba –entre otras– reformó su plan de estudios en 1999.

Expresamente reconoció que:

“a partir de las necesidades y debilidades detectadas en la autoevaluación institucional de la Carrera de Abogacía, realizada durante los años 1997-1998, el diseño del nuevo Plan de Estudios (2) contempló la incorporación de la enseñanza de la práctica jurídica como un componente fundamental del mismo. Estos nuevos ‘espacios’ curriculares para la enseñanza de habilidades y destrezas profesionales fueron distribuidos en 6 (seis) espacios curriculares distribuidos a lo largo de toda la carrera” (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Res. HCD 207/99).

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, su plan de estudios se mantuvo invariable desde 1989 (3) a 2013 (4). La Enseñanza Práctica se ofrecía en dos materias obligatorias de la carrera representando aproximadamente un 10% de la carga horaria total. Se enseñó en clases teórico-prácticas en las que se ofrecieron técnicas para elaborar escritos judiciales de diverso tipo, así como visitas y estadías pedagógicas en juzgados del fuero local.

(2) Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Res. HCD 207/99 - Reformas al Plan de Estudio.

(3) Resolución del HCA –FCJ y S– UNLP del 10/03/89.

(4) Resoluciones del HDC –FCJ y S– UNLP N° 198/11 y 336/13.

En el claustro de los profesores especialistas en práctica, compartiendo con los demás colegas docentes, se motivó el cuestionamiento acerca de si esta modalidad abastecía las necesidades y desafíos de los nóveles profesiones. Si el modelo adoptado lograba formar al estudiante en las competencias específicas del “saber hacer” de los abogados.

Finalmente, y ante los procesos de autoevaluación producidos, tales cuestionamientos fueron tomando cuerpo y se inició un intercambio acerca de si la Enseñanza Práctica de la carrera de Abogacía de nuestra Unidad Académica se adecuaba a los estándares definidos y si era necesario clarificar cuáles correcciones y reorientaciones serían las prioritarias a la hora de reformular el plan de estudios.

Si bien la reforma curricular ya se ha producido formalmente (5), se encuentra aún en ejecución su puesta en marcha concreta. Creemos que los interrogantes motivacionales pueden generar en esta instancia nuevas dinámicas, necesarias para efectivizar las reformas diseñadas. Reproducimos aquí dichas preguntas claves:

– ¿En qué medida la actual modalidad de la Enseñanza Práctica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP recepta los requerimientos actuales para el ejercicio de la profesión de abogado?

– ¿Cuáles son las opiniones de docentes y de graduados sobre estos requerimientos?

– ¿En qué modo los contenidos curriculares de la Enseñanza Práctica se han adecuado –*aggiornado*– a nuevas habilidades/competencias del campo del ejercicio profesional?

– ¿Qué ponderación actual tendría la forma de Enseñanza Práctica según los estándares establecidos en relación a cuales será acreditada la carrera de Abogacía?

– ¿Cuáles adecuaciones serán necesarias realizar a la hora de concretar la reforma del Plan de Estudios?

(5) Resolución del HCD –FCJ y S– UNLP N° 456/15. Resolución 501/15 de la UNLP, Resolución del Ministro de Educación 1678/ 2016.

III. Marco conceptual

III.1. Conocimiento práctico y enseñanza práctica

Atento a la delimitación de la problemática, resulta necesario clarificar las diversas conceptualizaciones sobre “conocimiento práctico”, “enseñanza práctica” y “prácticas de enseñanza práctica”.

Pierre Bourdieu (1997, reimp. 2012) define al conocimiento práctico, como “el saber hacer, saber cómo se hace”. Se diferencia de lo que expresa Donald Schön (1993) quien define al conocimiento práctico como “un conocimiento en la acción”.

Bourdieu plantea una diferenciación entre la lógica del conocimiento práctico y la del conocimiento teórico y marca claramente que es muy complejo producir un conocimiento desde la práctica sin tener en cuenta estas lógicas diferentes. Advierte sobre la necesidad de reconocer que un conocimiento teórico sobre las prácticas altera la naturaleza de aquello que intenta explicar, si no se parte de un reconocimiento de estas particularidades. Así expresa: “(...) esta producción semi-teórica que es la regla, constituye el obstáculo por excelencia para la construcción de una teoría adecuada de la práctica: ocupando falsamente el lugar de las dos nociones fundamentales, la matriz teórica y la matriz práctica, el modelo teórico y el sentido práctico, impide plantearse la cuestión de la relación entre ambos. El modelo teórico abstracto, vale por entero, sólo si se presenta como es, un artefacto teórico totalmente extraño a la práctica (...)”.

Según Bourdieu existe una lógica práctica, un sentido práctico que organiza los pensamientos, las acciones, las percepciones mediante principios generadores de esquemas prácticos. El que posee un dominio práctico es capaz de poner en marcha en el paso a la acción esta disposición que sólo se le aparece en el acto.

Por otra parte, Donald Schön, plantea la necesidad de rediseñar la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, a partir de la crítica que hace de la racionalidad técnica que impera en esta formación. Así expresa: “(...) la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos”.

Schön propone entonces el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que denomina *practicum* a quien define como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en la que el alumno aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar y realizar su propia percepción de la práctica, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos o zonas indeterminadas de la práctica.

Según Schön, se trata de aprender el “arte profesional”, es decir las competencias que los prácticos ponen en juego en situaciones de la práctica, singulares, inciertas y conflictivas. Esto se lograría a través del intento por realizar una descripción del conocimiento tácito que se encuentra en la acción. “La actividad del conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción”.

Otros enfoques invitan a mirar la cuestión objeto de nuestro estudio invitando a rescatar del olvido el debate por las didácticas contemporáneas para considerar conjuntamente la gran didáctica desde lo institucional y lo político (Edelstein; Frigerio y Diker, 2005: 132 y ss.) y la pequeña didáctica en la discusión diaria de los métodos y contenidos. Se trata de reducir, en algunos casos, los marcados abismos entre las implementaciones teórico-prácticas entendiéndolas como insolubles, no complementarias, y aquellas que son generadoras de resultantes inesperadas.

Se trata entonces de construir –como lo expresa Schön en *Epistemología de la práctica*– círculos espiralados de reflexión, pasar de la “caja negra” a la “caja traslúcida”. La investigación en la práctica tendrá entonces como fin el averiguar qué pasa con los sujetos. El objeto de la reflexión serán siempre los alumnos, los contenidos, los métodos y el vínculo sobre la autoridad.

Es en la profesionalización del espacio de la práctica donde cobra especial protagonismo el papel del diseño: los esquemas prácticos, los esquemas estratégicos. Siguiendo a G. Sacristán y Gómez (1994) se constituyen “‘esquemas flexibles’ que le proporcionan seguridad al profesor para abordar los aspectos inmediatos e imprevisibles que se presentarán en la acción. Empero teniendo en cuenta que la realidad áulica como la social, se resiste a ser encasillada en esquemas fijos preestablecidos, se resiste a las generalizaciones universalmente válidas para todo tiempo y contexto (...). La realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor”.

Finalmente y coincidiendo con Smith concluimos en que es necesario “capacitarnos para teorizar sobre la práctica” y que la propia reflexión –profesionalizada y fundada– sea el elemento de cambio.

III.2. Formación universitaria y enseñanza práctica

Conforme se ha indagado ya en anteriores investigaciones (Morandi y Candreva: 1999), el problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales universitarios se ha convertido en un lugar común en casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior.

La problemática se describe en varios sentidos. Por una parte el reconocimiento de la falta de preparación de muchos egresados de las aulas universitarias para resolver los problemas que se le presentan en sus primeros ámbitos del ejercicio profesional así como también la dificultad para insertarse en el campo laboral específico.

Asimismo se advierte sobre la escasez de espacios de práctica en la formación, entendida como la oportunidad para desarrollar en instancias formativas las destrezas y competencias que supone el ejercicio profesional (Morandi y Candreva: 1999).

A partir del debate teórico precedentemente presentado y de las contribuciones de Donald Schön (1993) se reconoce pacíficamente que el aprendizaje práctico es una situación pensada y dispuesta para la tarea de apropiarse de una práctica en la que el estudiante aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos o zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1993: 17).

Este ámbito de la práctica ha sido descripto por Streibel (1993) conteniendo aprendizajes como la resolución de dificultades emergentes –*emergent dilemas*– la utilización de planes como recursos, las limitaciones de la acción situada –en vez de prescripciones para la acción– y la consideración de los significados como objetos de negociación social en contextos concretos (Streibel, 1993).

La relación teoría-práctica en la concepción de Lucarelli (1994) implica el reconocimiento de que si bien generalmente nuestras instituciones educativas tienden a tratar todas las disciplinas como teóricas, los momentos

dedicados a las prácticas sirven para la “aplicación” de aquello que se ha trabajado teóricamente. Se considera que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que aquella pueda ser, por ejemplo, el origen de reflexiones que permitan enriquecer lo logrado teóricamente (Lucarelli, 1994:13).

En coincidencia con lo concluido por Morandi y Candreva (1999) entendemos que toda experiencia que intente romper con el aislamiento de la Universidad tanto de la realidad en que se desenvuelven las profesiones, como de las necesidades concretas a atender mediante la intervención práctica en la realidad social, debe ser valorada y apoyada.

En este sentido, y complejizando la mirada sobre la cuestión, en el “discurso jurídico”, sobresale como lema/imagen la primacía del Derecho Privado y sus categorías y la proyección de un modelo privilegiado de Abogacía litigante y confrontativa, desentendida de otros modelos profesionales más cercanos a la resolución pacífica de conflictos (con métodos como la mediación) o a la investigación y a la extensión universitaria. Predomina una cierta imagen acerca de las posibilidades del ejercicio profesional de modo que la educación “predestina” el campo profesional en un modelo que establece jerarquías (simbólicas y materiales)” (Bianco y Marano, 2008: 577-591). Así el modo de enseñar el “saber práctico” estaría determinando un estilo profesional *ius privatista* o acentuando sesgos orientados hacia el derecho privado desde un perfil litigioso.

Se ha advertido, en sentido inverso, una tendencia hacia la instrumentalización de los saberes. No obstante no se encontraría tan marcada en las grandes universidades nacionales del país cuanto sí en algunas universidades nacionales de reciente creación. Allí los planes de estudio tienden cada vez más a concentrarse en las áreas del Derecho Privado reduciendo notablemente el espacio del Derecho Público y prácticamente eliminando a las ciencias sociales. Esta tendencia encuentra soporte argumentativo en la supuesta necesidad de que el abogado conozca el derecho que efectivamente va a practicar, lo cual no requeriría que lo relacione con otra área social, que juzgue críticamente las condiciones de producción o de aplicación ni que se interrogue acerca de cuál es su función en el proceso de “hacer justicia” (Cardinaux y González, 2007: 654-677).

A modo comparativo y recogiendo las actuales tendencias de las facultades de Derecho universidades europeas –post Convenio de Bolonia– se

ha considerado de fundamental valoración el grado de empleabilidad de los universitarios en mercado de trabajo, y a su turno la responsabilidad de la universidad para adaptarse a las demandas de la sociedad (Martínez Gómez, 2009).

Así es como se han incorporado, como modalidad de enseñanza práctica, las llamadas “prácticas externas” en los nuevos planes de estudio.

La investigación de Martínez Gómez (2009) sobre los requerimientos manifestados hacia las prácticas externas revelan que quienes proveen de puestos de trabajos para nóveles graduados abogan por prácticas obligatorias (82%), remuneradas (82%) y asociadas a créditos (92%), en las que se aborde principalmente la adquisición de competencias clave, tanto genéricas como específicas (84%). Se señala la conveniencia de que las prácticas estén sujetas a sistemas de evaluación cualitativos (por análisis de competencias adquiridas o a través de entrevistas) y cuantitativos (por objetivos o a través de cuestionarios).

En este sentido, parece claro que el cambio metodológico en la forma de enseñar es uno de los principales retos a los que se debe enfrentar la universidad en su adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Por otro lado, los empleadores también llaman la atención sobre la necesidad de renovar ciertos contenidos de tal manera que la formación recibida por los universitarios se adapte mejor a los nuevos contextos laborales y profesionales. En igual dirección, aparecen como contenidos clave, para todas las áreas de estudio, aquellos relacionados con la gestión de proyectos, la calidad y la responsabilidad social corporativa.

En conclusión: factores externos, internos, imaginarios, opinión de actores, exigencia de acreditación, disconformidades y proyectos de optimización confluyen en configurar un contexto propicio a la revisión de la Enseñanza Práctica.

III.3. Los contenidos de la enseñanza práctica: la adquisición de competencias

El fenómeno tecnológico que originó la denominada sociedad del conocimiento ha dado lugar al nacimiento de la “sociedad del aprendizaje” como

construcción indispensable para el desarrollo social y humano y la consolidación y enriquecimiento de la ciudadanía. El nuevo desafío social consiste en “dar respuestas a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y la pertenencia a un espacio social común”; así expresa la Declaración Conjunta de los Ministros de Educación europeos (6).

Desde esta perspectiva, la nueva organización de las enseñanzas universitarias cumpliendo con los criterios de convergencia europeos supone, además de un cambio cualitativo estructural, un significativo impulso en la renovación de las metodologías docentes que centran el objetivo en el proceso del estudiante, en un marco que se extiende ahora a lo largo de la vida. Aprendizaje que, sin excluir el tradicional enfoque basado en los contenidos, se centra en la adquisición de competencias por los estudiantes, así como en los procesos para evaluar su adquisición (Meseguer Velazco, 2009).

En este contexto es usual encontrarnos con la idea de que la enseñanza práctica debe formar en “competencias, destrezas o habilidades”, que ha de tener como objetivo generar “capacidad de aprendizaje”.

Gimeno Sacristán (2008) nos advierte acerca de las diferentes significaciones que ha adquirido la idea de “educar en competencias”. Para cierta corriente implica orientar la educación hacia la idea de eficiencia, lo que conduciría a la adecuación del universo educativo en las prioridades de la producción. Para otras corrientes educar en competencias consistiría en un “adiestramiento”. Para otros presenta una gran oportunidad de superar la instrucción con contenidos obsoletos y así poder lograr en la sociedad una organización más democrática e incluyente.

Por tanto la idea de “educar en competencias” es un constructo (Gimeno Sacristán, 2008: 11) que puede estar produciendo un doble fenómeno de consecuencias contradictorias. Mientras que, por un lado, esta propuesta surge como una medida de convergencia entre sistemas educativos, es decir, de acercamiento, las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto, la están convirtiendo en una medida de divergencia.

En el caso de la Universidad, la aparición del discurso que toma como referencia el constructo competencias está ligada a la elección de una forma de homologar las titulaciones que expiden las universidades, circunscribiendo

(6) Bolonia. 19 de junio de 1999.

su significado a la especificación del perfil de sus egresados y a la necesaria congruencia entre la formación y el desempeño profesional.

Este escenario viene provocado por el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que arranca con la declaración de Bolonia (1999), aunque el concepto de competencia no aparece explícitamente reconocido y asumido hasta 2005 en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen.

Representa una forma de identificar a aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces. Los planteamientos que toman como base o referencia a este “constructo” suelen tener en común algunos rasgos definitorios. Gimeno Sacristán (2008) identifica los siguientes: 1) Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas; 2) se relacionan a las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación y 3) se vinculan a aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar).

Barnett (2001: 99) refiriéndose a la universidad, afirma:

“El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son índices de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea. El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como la razón”.

La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen.

Éste creemos que sería el matiz que singularizaría a las competencias como algo distinto de otras adquisiciones o aprendizajes en la educación.

Aptitud o idoneidad es el significado que predomina al referir a las mencionadas competencias, tal como se emplea el vocablo en la actualidad. Así se refiere a lo que los estudiantes de educación superior deberían saber al concluir sus estudios, pues se estaría hablando de las habilidades o capacidades que deben o deberían tener, en principio, estos egresados de las universidades e institutos de enseñanza superior. Así la currícula o plan de estudio de nuestros estudiantes debería incluir todas las capacidades, habilidades (y competencias) que son necesarias para actuar eficazmente en éste nuestro tan complejo y difícil mundo de hoy.

Tanto la competencia, la habilidad, el *know how*, el lograr que las cosas se hagan, la técnica, la eficacia, la operatividad son elementos que conforman una constelación de conceptos que marcan un discurso y un conjunto de intereses estrechamente vinculados (Barnett, 2001: 238).

Desde el enfoque del capital humano, la adquisición de competencias debe ser pensada como un proceso que medie entre educación y el trabajo, obligando a la universidad a ser abierta, para modificar sus recorridos. El currículum universitario puede originarse dentro de la comunidad o desde grupos externos, por lo que debe intentar reflejar el logro de habilidades académicas, para el trabajo específico o general, pero esencialmente transferible y personal.

Especificar que un individuo es competente es referirnos a que puede lograr un cierto estándar, que puede desempeñarse en el mundo laboral. No obstante, la educación superior se enfrenta con el desarrollo de competencias particulares o, el desarrollo de conductas predecibles para alcanzar ciertos estándares. Aún así, las competencias de hoy, no serán las de mañana y el profesional deberá ser capaz de reorientar su profesión en el cambio, en el tiempo y frente a los sucesivos desarrollos sociales.

En ese futuro las personas deben ser capaces de actuar de manera eficaz, asumir responsabilidades y un compromiso con el propio desarrollo, todo lo que –en suma– es más que una simple habilidad.

Para que estos procesos se instalen, la pedagogía requiere que los estudiantes tengan un espacio para poner en práctica sus conocimientos. Tal

situación ha de ser parte de planificación. El proceso debe tenerse en cuenta en todo trayecto. Son los profesores los actores principales que deberían revisar sus prácticas en torno a incorporar esta dinámica.

Un modelo de competencias, evaluable por varios actores como lo son en su conjunto la sociedad, la economía y el sistema educativo, podrá lograr fiabilidad. No obstante y en tanto pretenda adaptarse continuamente podrá sufrir una paradójica dificultad: la pérdida de la sabiduría por reducir todo a prácticas para resolver problemas.

Se trata de poder conjugar competencias operacionales –saber cómo– con competencias académicas –saber qué–. Por tanto no podemos sino concluir que dicho concepto definitivamente no es unívoco.

Por tanto preferimos, en este trabajo, presentar el concepto de competencias vinculado al de aptitud, poder o capacidad para, habilidad, destreza, conocimiento práctico y efectividad. (Gimeno Sacristán, 2008: 36)

De allí que, en la concepción de Donald Schön (1992): “(...) los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Son los que para afrontar los desafíos que provoca su trabajo, no basan sus conclusiones tanto en fórmulas preconcebidas como en ese tipo de improvisación que sólo se aprende en la práctica”.

Razones todas las expresadas que motivaron y dan fundamento a los cambios operados en torno a la Enseñanza Práctica en el nuevo plan de estudios, en implementación hoy en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

IV. La enseñanza práctica en el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía

El profesional formado en nuestras aulas tendrá que desarrollar las competencias pertinentes para la solución de problemas propios de su “arte”, es decir, de su profesión, de su vocación, de lo que escogió como *modus vivendi*. Por tanto, enseñar a través de una práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción

de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.

Se trata de incluir en nuestros métodos una educación experiencial, investigar en torno a la praxis. Podríamos preguntarnos: ¿Cómo es el proceso cognitivo de los arquitectos, los gerentes de empresas, los profesores, los terapeutas mientras están ejerciendo su profesión? La respuesta a esta pregunta clave nos conducirá al descubrimiento de la epistemología de la práctica en donde el conocimiento está en la acción.

Estos son los nuevos desafíos que acompañan los cursos de profesionalización, en donde el estudiante se sienta comprometido con estar en esa constante renovación. Por lo tanto la estructuración o diseños basados en estas premisas intentarán ayudarle al docente a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad.

La exhortación de Donald Schön, ya en 1992 consistió en plantear que en las Universidades se retome la metodología de enseñanza que se lleva a cabo en los talleres y conservatorios, por ejemplo, donde se trabaja con la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo.

El dilema teoría-práctica es falaz, ya que nada impide que teoría y práctica puedan estar en comunión o que los estudios pueden ser a la vez teóricos y prácticos (Flores, 2004).

La tarea consiste entonces en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que denomina *practicum* y pueden definirse como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en la que –asimismo– se aprende a evaluar la práctica competente. Quien aprende debe diseñar y realizar su propia percepción de la práctica y reflexionar sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analizar casos o zonas indeterminadas de la práctica.

Se trata de círculos espiralados de reflexión. Pasar de la “caja negra” a la “caja traslúcida”, en la expresión de Schön. La investigación en la práctica tendrá entonces como fin el averiguar qué pasa con los sujetos en la acción. El objeto de la reflexión será siempre: quien aprende, los contenidos, los métodos y el vínculo sobre la autoridad.

En razón de lo expuesto, abordar el rediseño de las prácticas implica comprometerse con el mundo social de la actividad. Tarea que se centra en

la generación de una experiencia situada en la cual los sujetos aprenden, producen y comprenden.

En el proceso de construcción del nuevo plan de estudios, se aceptó pacíficamente la revalorización del ámbito de la Formación Práctica (FP) (7). Se aceptó que implica un conocimiento propio del hacer, así como reconocer que no alcanza sólo con la comprensión de las concepciones teóricas del Derecho sino que aquella es constitutiva de la formación, para lo cual es imprescindible la participación en experiencias donde los estudiantes puedan desarrollar, en circunstancias reales o simuladas, un aprendizaje más complejo; propio de las vicisitudes de la actividad humana en instituciones y situaciones témporo-espaciales particulares.

El aumento de la cantidad y calidad de la formación práctica proviene, más allá de los requerimientos de los estándares (8), de una realidad insoslayable en los desarrollos actuales de la Educación Superior acerca de la importancia en el proceso formativo de incluir la experiencia directa como instancia de aprendizaje privilegiada en donde la actividad reúne los diversos saberes (saber, saber hacer y saber ser). De este modo se pone en valor el conocimiento que surge de la misma acción y del entrecruzamiento de las relaciones personales, reglas y cultura institucional en que se desarrolla.

La gestación de un ámbito específico, definido y estructurado para la formación práctica implica reconocer en la disciplina jurídica un lugar a un dominio creciente, tematizado, consciente, reflexivo y autónomo del sujeto que transita dicha experiencia. Tal aprendizaje se posibilita a través de una

(7) A partir de la Resolución del HCD de la FCJ y S N° 198/11 en la que se aprobó el “Programa para el análisis, reflexión, debate y formulación de propuestas para la Reforma del Plan de Estudios” (Expte. 400-2548/11), se constituyó la Comisión 6 de “Prácticas Profesionales y Enseñanza Práctica en la que participaron los profesores Manuel Bouchoux y Federico Ayllon, Joaquín Eliseche con la coordinación específica de Valeria Huenchiman y general del Vicedecano Vicente S. Atela. Luego de que el HCD aprobara la nueva malla curricular –Res. 336/13 del HCD– una comisión redactora, integrada por el mismo HCD junto José Lezcano y Rita Gajate y la prof. en Ciencias de la Educación Alejandra Pedragosa, dio forma a los diferentes documentos constitutivos del Plan. En la redacción específica del Régimen de Enseñanza Práctica –Res. del HCD 202/15– colaboraron con sus aportes los profesores de Prácticas Gilda Maltas y Alberto Córca.

(8) CIN –Consejo Interuniversitario Nacional– Res. 954/14. “Estándares para la acreditación de Abogacía”. Consejo Permanente de Decanos. “Aportes al Diseño de Estándares para la acreditación de Abogacía”. Consejo Permanente de Decanos. “Declaración sobre Estándares de la Formación Práctica”. Aprobado el 9 de abril de 2015.

trayectoria asistida y acompañada por los docentes que va andamiando la puesta en escena en el campo. Así, el estudiante podrá ir adquiriendo estrategias, modos de autorregulación y reflexión propias del ejercicio experto de la actividad (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2016: 53).

Así es como en el nuevo diseño curricular se ofertará al estudiante un espacio de práctica, determinado por un total de horas que deberá acreditar al cumplirse el período de su formación, variando su composición con experiencias en diferentes campos sobre las cuales el estudiante podrá optar en algunos casos.

En el marco del espacio de la Formación práctica se resignifican las actuales Prácticas Penales, Civiles y Comerciales, que se mantienen, pretendiendo que impliquen un espacio reflexivo en la elaboración de lo que los estudiantes observarán en el campo de desarrollo de las experiencias propuestas. Se trata de su reconfiguración a través de dos ejes centrales: “Teoría de la Práctica” y “Práctica real en campo”.

Se ha diseñado el tránsito por una experiencia tutorada por los profesores de las Prácticas y por otros tutores que puedan incorporarse a fin de realizar un seguimiento de lo que los alumnos vayan completando con su asistencia, observación y participación en las diversas instancias de la oferta.

La reflexión posterior en las aulas es de fundamental importancia a fin de aprehender lo vivido en el campo. Razón por la se mantienen las clases en el seno de la Facultad para traer a su ámbito de aprendizaje sistemático lo experimentado en las diferentes opciones de prácticas ofrecidas.

Se analizó, a través de la secuencia de la evolución de la matrícula (9), el número estimado de cursantes en los últimos años. Tal diagnóstico permitió considerar que es posible, de modo rotativo y alternativo, asignar estudiantes a los Consultorios Jurídicos Gratuitos, Clínicas, proyectos de extensión, proyectos de investigación y organismos conveniados con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de modo de orientar, a través de la Formación Práctica, la elección del estudiante, sobre las 4 orientaciones del perfil profesional que se reconocen en el Plan de Estudios. Se trata de un

(9) Autoevaluación (2012). “En los últimos tres años han cursado la FP (antes Enseñanza Práctica) en las diferentes propuestas curriculares actuales cerca de 3.268 alumnos, con promedio anual de menos de 1.100 cursantes por año.

esfuerzo administrativo-pedagógico por organizar los grupos de modo que no turben las tareas de los lugares en donde practicarán. Cada grupo tendrá un tutor y objetivos definidos a cumplimentar.

En el ámbito de las prácticas en campo, en uno de sus ejes, se trabajará con la metodología del “aprendizaje servicio” que integra las dos dimensiones: el vínculo con la sociedad a través del servicio comunitario; y la formación integral de los estudiantes, resaltando los valores implícitos en el servicio desarrollando –asimismo– la responsabilidad social universitaria. Se integra así a la malla curricular la experiencia educativa de los Consultorios Jurídicos Gratuitos, las Clínicas Jurídicas, Programas de la Secretaría de Extensión, programas y proyectos de investigación, competencias interuniversitarias, entre otras, más la posibilidad de hacer prácticas en organismos públicos y privados y en relación a los MARC –Medios Alternativos de Resolución de Conflictos– en el Centro de Mediación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Todo hacer concreto en las diferentes áreas del Derecho debería encontrar en el campo de la práctica un espacio de aprendizaje. Asimismo se asumió que se propiciará el diseño de prácticas particulares conforme los diversos campos de actuación profesional. Se incorporará, por cada espacio curricular que así lo requiriera una dedicación de horas que se reflejará en los programas de la actividad práctica que se llevará adelante.

Lo dicho hasta aquí, que en otros términos transcribe el fundamento de la Resolución del HCD 202/15 –Régimen de Enseñanza Práctica– (10) da cuenta del compromiso asumido por la Institución para poner en práctica principios y valores por medio de cuatro procesos clave de nuestra universidad: gestión, docencia, investigación y extensión. En la articulación de estas vías se implementará el espacio de la Formación Práctica.

El diseño final que se incluyera en el nuevo plan de estudios, aprobado por el Ministerio de Educación –resolución 1678/2016– se definió que en el proceso formativo se incluirá la experiencia directa, observacional de laboratorio y de ámbitos del ejercicio, como instancias de aprendizaje privilegiadas en donde la actividad reúne los diversos saberes (saber, saber hacer y saber ser). De este modo se pondrá en valor el conocimiento que surge de la misma acción y del entrecruzamiento de las relaciones personales, reglas y cultura institucional en que se desarrolla.

(10) Expte. 0400-2584/11 - 005. Acta del HCD N° 419 del 16/06/2015.

Los objetivos definidos se alcanzarán a través de un proceso gradual que implique, al menos, tres instancias que se proponen para la organización de las experiencias prácticas:

- 1º) Observación.
- 2º) Ensayo.
- 3º) Intervención supervisada.

Transcribimos a continuación los ejes sustanciales de la reforma producida que pueden consultarse, a mayor abundamiento, en el documento descriptivo del nuevo plan de estudio para la carrera de Abogacía (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2016: 53).

La Formación Práctica consta de cuatro espacios:

- 1º) *Formación práctica al interior de las asignaturas*. Se trata de una práctica unida a la labor de la enseñanza en las cátedras.
- 2º) *Adaptaciones Prácticas Procesales Penales y Civiles*. Se estructurarán en la modalidad simulada y real supervisada.
- 3º) *Formación Práctica en temáticas específicas*. Se considera las definidas en la Res. 336/13 u otros que el Honorable Consejo Directivo considere implementar.
- 4º) *Formación práctica en situaciones reales*. Se trata de la propia práctica situada en casos reales, planteados en diversas sedes posibles, conforme ya ha sido explicitado.

La *Formación práctica al interior de las asignaturas* y *Formación Práctica en temáticas específicas* se encuentran insertas en las horas de labor de los campos disciplinares, el seminario y las orientaciones, mientras que las *Adaptaciones Prácticas Procesales Penales y Civiles* junto a la *Formación práctica en situaciones reales (Prácticas Profesionales Supervisadas)* constituyen los dos espacios de Práctica específicos.

El espacio práctico al interior de las asignaturas deberá explicitarse en sus programas de contenidos. Se establece en el 12% de la carga horaria del espacio curricular del que se trate. Dichos trayectos se ofrecen en las materias del bloque disciplinar y podrán incluirse en el resto de las materias de la currícula.

Se organizarán y ofrecerán Talleres Permanentes de prácticas para los estudiantes que hubiesen rendido dichas materias bajo la modalidad libre.

Podrán estructurarse recorridos temáticos específicos para la Formación Práctica. Dichos trayectos se crearán conforme el Honorable Consejo Directivo estime pertinentes, previa vista de la Secretaría de Asuntos Académicos –Pro secretaría de Formación Práctica–.

Las Prácticas Penales, Civiles y Comerciales son resignificadas pretendiendo que impliquen un espacio reflexivo en la elaboración de lo que los estudiantes observarán en el campo de desarrollo de las experiencias propuestas. Se trata de su reconfiguración a través de dos ejes centrales: “Teoría de la Práctica” y “Práctica real en campo”.

La Formación Práctica en situaciones reales (Prácticas Preprofesionales Supervisadas) sin que la enunciación siguiente sea taxativa, podrá concretarse en los siguientes ámbitos:

- 1º) Proyectos de Extensión, conforme existen actualmente y todos aquellos que en el futuro puedan desarrollarse.
- 2º) Prácticas Formativas Supervisadas en organismos públicos conveniados por la Facultad.
- 3º) Prácticas Formativas Supervisadas en organizaciones privadas convenidas por la Facultad.
- 4º) Prácticas Formativas en Estudios Jurídicos que se ajusten a la normativa que el HCD oportunamente establecerá para la firma de convenios con la Facultad.
- 5º) Prácticas Formativas en el Centro de Mediación de la Facultad.
- 6º) Prácticas en Centros de Mediación privados o públicos que hayan firmado convenios con la Facultad.
- 7º) Proyectos de Investigación acreditados de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y otros en los que nuestros docentes investigadores sean parte y se desarrollen en agencias reconocidas de investigación.

- 8º) Institutos, Centros de Investigación y Observatorios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales que, a partir de sus funciones específicas, tengan como objetivos la investigación y producción de contenidos académicos.
- 9º) Competencias estudiantiles de litigios simulados en diferentes áreas temáticas.
- 10º) Talleres de práctica profesional.
- 11º) Programa de Educación en Contextos de Encierro.
- 12º) Prácticas Formativas en Escribanías que se ajusten a la normativa que el HCD oportunamente establecerá para la firma de convenios con la Facultad.
- 13º) Cualquier organismo que pudiera ofrecer un espacio propicio para la práctica conforme los requisitos definidos por el HCD.
- 14º) Cualquier otra modalidad que se proponga y cuente con la aprobación del HCD.

Se ha diseñado el tránsito por una experiencia tutorada con los profesores de las Prácticas y por otros tutores que pudieran incorporarse a fin de realizar un seguimiento de lo que los alumnos vayan completando con su asistencia, observación y participación en las diversas instancias de la oferta.

De este modo, el tránsito por la Formación Práctica implica las prácticas civiles y comerciales, penales, de investigación y de extensión orientadas en este nuevo marco formativo a la intervención activa y experiencial de los estudiantes en el aprendizaje. Se considera este último encuadre desde una perspectiva pedagógica en la que los docentes deberán establecer objetivos en directa vinculación con las ideas antes expuestas.

V. Bibliografía

V.1. General

ACHILLI, E. L. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes.

- (2001). "El sentido de la investigación en la formación docente", en: *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde Editor. Cap. I.

BARNETT, Ronald (2005). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Disponible en: http://scholar.google.com.ar/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/36955868/Los_limites_de_la_competenciav.2.doc&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm28Mj0hrf0ny_cXSC6lWD5E2dGuJg&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwizrrPsp_VAhVIzWMKHZTADNMQgAMIJSgBMAA.

BELLO, Adriana; PARS, Cecilia y VALDES, Julia (2002). *Una alternativa para la transformación de la práctica pedagógica: la observación docente*. Asociación Internacional de Lectura. Nº 6.

BOURDIE, Pierre (2012) (Reimp.). *Los usos sociales de la Ciencia*. Editions Quae. Buenos Aires: Nueva visión.

CAMILLONI, A. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

DE BONO, Edward (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza & Janes Editores. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica.

- (1987). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

EDELSTEIN, Gloria (2002). *Problematizar las Prácticas de la Enseñanza. Alternativas*. Serie Espacio Pedagógico - Publicación trimestral del Laboratorio de Alternativas Educativas. "Dr. Pedro Dionisio Lafourcade", Facultad de Ciencias Humanas UNSL.

- (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en: Frigerio, Diker (comp.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.

EDELSTEIN, G; AGUIAR, L. y otros (2004). *Reforma y Formación Docente. Un Análisis de Caso en la Jurisdicción Córdoba*. Argentina: Editorial Brujas.

EDELSTEIN, G. y LITWIN, E. (1993). "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario", en: *Revista Argentina de educación*. Buenos Aires. Año XI. Nº 19. AGCE.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). (Comp.). *Educar por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* España: Ed. Morata.

JACKSON, J. Ph. (1968). *La vida en las aulas*. España: Morata.

- (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

NIREMBERG, Olga y otros (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata.

SANJURJO, L. (2000). "Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas", en: *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

- (2000). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO y otros (2009). *Los dispositivos de la formación en las prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

V.2. Específica

BARBERO, Omar U. (1981). *El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del Derecho*. Buenos Aires: La Ley. C-984.

BARNETT, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona.

BIANCO, Carola y CARRERA, María (2007). "La Enseñanza del Derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP", en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año. 5. N° 38, p. 685.

BIANCO, Carola y MARANO, Gabriela (2008). “La Formación de los Abogados y la lucha por el Derecho. Apuntes para la vinculación del campo jurídico en el contexto latinoamericano y la enseñanza del derecho. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP”, en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 6. N° 39, pp. 577-591.

CAMACHO, H. y otros (2013). *Acciones de desarrollo y coordinación A.D.C. El enfoque del marco lógico: 10 casos didácticos*. Madrid: Fundación CIDEAL y Acciones de Desarrollo y Coordinación.

CARDINAUX, Nancy y GONZÁLEZ, Manuela (2007). “Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho”, en: *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año. 5. N° 38, pp. 654-677.

CLÉRICO, Laura (2008). “Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el contexto del ‘Método de casos’”, en: *Revista Academia. Sobre la Enseñanza del Derecho*. Buenos Aires: UBA. Año 1. N° 2.

CONSEJO PERMANENTE DE DECANOS DE FACULTADES DE DERECHO DE UNIVERSIDADES NACIONALES (2005). *Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de enseñanza, docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las facultades de derecho*. 1° ed. Argentina: Lomas de Zamora.

CUETO RÚA, Julio C. (1989). *El Buen Profesor de Derecho*. Buenos Aires: La Ley. E-1275.

FLORES, Imer B. (2004). “Prometeo (des)encadenado: la enseñanza del Derecho en México”, en: *Academia*. Revista sobre enseñanza del Derecho. N° IV. VII, p. 66. ISSN 1667-4154. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/14/ens/ens7.htm#P28>.

FUCITO, Felipe (1995). *El Perfil de los abogados de la Provincia de Buenos Aires y El Perfil del Estudiante de Derecho de La Plata*. Disponible en: <http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/http%253A%252F%252Fwww.derecho.uba.ar%252Fmonografias%252F18472>.

FURFARO, Cristian y otros (2008). “La reforma del régimen de cursadas: un análisis cuantitativo de sus efectos”, en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 5. N° 38, p. 683.

GONZÁLEZ, Manuela (2007). “Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión”, en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 4. N° 37, p. 681.

GONZÁLEZ, Manuela y MARANO, Gabriela (2009). “La facultad de Derecho: entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica”, en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 5. N° 38, p. 654.

GONZÁLEZ, Valentín E. (2001). “Alternativas de evaluación en cursos universitarios”, en: *Documento elaborado para el curso de postgrado organizado por la Universidad Blas Pascal*. Córdoba.

JOHNSON, David y FRANK, P. Johnson (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.

- (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.

LÓPEZ, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. España: Ediciones Mensajero SA Bilbao.

LUCARELLI, Elisa (1994). “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”, en: *IICE. Cuadernos de Investigación*. N° X. UBA: Facultad de Filosofía y Letras, p. 13.

MARTÍNEZ GÓMEZ, Fernando (2009). “La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EES -Espacio Europeo de Educación Superior-”, en: *La cuestión universitaria. Boletín Electrónico UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Universidad Politécnica de Madrid. “Europa pasa por Bolonia”.

MEABE, Joaquín (2000). *Padeia Filosófica y Educación Jurídica. Análisis del valor pedagógico de la contribución de Warner W. Jaeger de cara al estudio del Derecho*. Argentina: Instituto de Teoría General del Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. UNNE.

MORANDI, Glenda y CANDREVA, Ana (2000). *El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica*. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=564894&orden=0.

OGLIASTRI, E. (1998). *El método de casos*. Colombia: Serie cartillas para el docente ICESI. Publicaciones CREA.

PUIGGRÓS, Adriana y KROTSCH, Carlos Pedro (2006). *Universidad y Evaluación. Estado del Debate*. Argentina: Aique Grupo Editor SA-REI-IDEA (Instituto de Estudios y Acción Social).

SALANUEVA, Olga y GONZÁLEZ, Manuela (2005). “La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata”, en: *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Año III. N° VI, pp. 225-244. ISSN 1667-4154.

VILLARINI, Ángel R. (1988). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*. Puerto Rico: PELL.

- (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. Puerto Rico: PELL.

WASERMANN, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sociología jurídica y enseñanza del Derecho

POR **CARLOS ENRIQUE BISSO** (*)

Sumario: I.- La visión de Harry Bredemeier.- II. Realismo Jurídico.- III. Derecho y realidad: su incorporación a la enseñanza.- IV. Bibliografía.

La facultad en que se enseña Derecho en la Universidad Nacional de La Plata, tiene como denominación Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, como consecuencia de la importancia que le otorgara el Fundador a las Ciencias Sociales. Cabe preguntarse ¿éstas tuvieron la misma consideración con el paso del tiempo?

Como aporte significativo a la formación de los jueces, el Fiscal de la Audiencia Provincial de Huelva, José Jiménez Villarejo en las Jornadas de Estudio del Poder Judicial, estimó que la sociología debía ser considerada no como una asignatura marginal, que nunca podría ser tomada en serio.

Argumentaba que aquella ciencia persigue el conocimiento de la realidad social y que la realidad social es nada menos que la materia del derecho. En su visión, el conocimiento de la realidad parece haberse desatendido en la formación de esa clase tan decisiva en la aplicación del derecho, como son los jueces.

El conocimiento de la realidad social pareciera ser adquirido por el mero hecho de que está a nuestra vista, es un *conocimiento vulgar*, no sistemático, parcial y acientífico, es decir absolutamente insuficiente.

Como lo han subrayado los epistemólogos, la denominación no es peyorativa, solamente se utiliza para diferenciar tipos de conocimiento, siendo el científico el que reúne ciertas calidades que lo convierten en un medio para alcanzar “una reconstrucción conceptual del mundo cada vez más amplia, profunda y exacta”, en la opinión de Mario Bunge.

(*) Prof. Extraordinario Consulto, Universidad Nacional de La Plata, UNLP.

Para el Fiscal, el conocimiento sociológico se encamina a proporcionar al juez elementos conceptuales y empíricos que le permiten conocer como “es” la sociedad: cuales son las leyes que rigen su dinámica, como se relacionan los diversos sectores y esferas de la misma, grado de interdependencia de los fenómenos sociales entre sí, cómo y por qué cambian los valores vigentes.

El Derecho así, deja de considerarse como una entidad autónoma y consistente, para concluir que es un *sector de la realidad social* íntimamente conexas con los demás, un producto social en que se reflejan las fuerzas, los intereses y los valores que actúan en la sociedad, contribuyendo a superar un ingrediente específico de *cierta ideología judicial* que consiste en definir el Derecho como un área aparte e incontaminada, abstraída del entorno social.

En consecuencia el conocimiento científico de la realidad social, devela los condicionamientos estructurales que explican la conducta porque pesan sobre ella.

Podrá argumentarse que lo expuesto, es algo obvio a esta altura de las investigaciones sociológico-jurídico. Sin embargo el comportamiento cotidiano de los agentes jurídicos aleja tal conclusión.

Lo que para el autor reproducido es aplicable a la formación del juez, puede naturalmente ampliarse, *ya que el juez es un abogado*. En consecuencia, es en la *formación del abogado*, donde se necesita una sólida injerencia de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular.

Pueden encontrarse significativos ejemplos de lo expuesto en la obra de Harry Bredemeier y en la de los autores vinculados al realismo jurídico, cuyos aportes no pueden ignorarse en *la enseñanza del derecho*.

I. La visión de Harry Bredemeier

Como consecuencia de lo expuesto, resulta una valiosa contribución el aporte de Harry Bredemeier. Su obra pudo reconocerse en nuestro medio, especialmente por la traducción del texto de Vilhem Aubert en su clásica *Sociología del Derecho*, que fuera originada en “Law as integrative mechanism”.

El autor señala la relación entre derecho y sociología, estableciendo una diferencia entre sociología *del* derecho y sociología *en* el derecho: subrayando en el primer caso la finalidad perseguida de describir el significado del derecho para la sociedad global, o describir sus procesos internos, o ambas cosas a la vez. Para lo segundo se considera la capacidad de agregar los contenidos de la disciplina como herramienta auxiliar del derecho.

El análisis de las funciones del derecho y sus relaciones con otros sistemas de la sociedad tiene como referencia el marco teórico formulado por Parsons en *Economy and Society*, pero con algunas variantes adecuadas al objeto.

Según el autor, la función del tribunal reside en dictar una sentencia que impida el conflicto –todos los conflictos potenciales semejantes– y su interrupción de la cooperación social productiva.

Pareciera aquí reconocerse la categorización mertoniana de función manifiesta y función latente.

Para cumplir su función el tribunal depende de tres clases de información de entrada: a) primeramente el tribunal necesita del análisis de las relaciones causales; b) el tribunal necesita tener alguna idea de *para qué* sirva la división del trabajo: cuales son las metas del sistema y c) finalmente necesita de la benevolencia por parte de los litigantes en cuanto al *uso* del tribunal.

El aporte del autor ha sido reconocido por los más destacados en la materia. Arnaud y Fariñas Dulce (1966), al analizar la función de integración social o control social lo mencionan entre los que entienden la función del Derecho en el sentido estricto de la resolución de conflictos. Esto es que el derecho resuelve, arregla, soluciona conflictos que pueden perturbar el equilibrio y el orden social, aunque debieron reconocer que Bredemeier apuntó a la posibilidad de que el propio procedimiento judicial pueda generar la reproducción de otros conflictos; “el Derecho no sólo tiene capacidad integradora de los conflicto sociales, sino que puede tener además una capacidad disgregadora. Es decir, no sólo ‘resuelve conflictos’, en el sentido tradicional del término, sino que también puede provocarlos”.

También Cotterrell (1991) se ocupa del aporte del sociólogo americano señalando que ha usado el método funcional para identificar puntos de

tensión en los sistemas jurídicos. Sobre la base del esquema de Talcott Parsons modificado, se analiza la interacción entre el sistema jurídico y otros subsistemas sociales.

Este esquema, suficientemente reconocido por los iniciados, puede ser utilizado con perspectivas muy positivas en la *enseñanza del derecho*.

Aunque pueda resultar trivial, cabe aclarar que el análisis de los aportes del autor no significa adherir a la *totalidad* de sus posturas.

Cuando Bredemeier adopta y modifica el esquema de Parsons y hace referencia a los procesos adaptativos, está identificándolos con la producción de medios instrumentales, para hacer frente a los obstáculos que se interponen a la consecución de las metas del sistema: en resumen las estructuras de ciencia y tecnología.

Al recibir los tribunales una señal indicadora, bajo la forma de un pleito advierte que se ha producido un choque de intereses. La primera exigencia es “comprenderlo”, es decir descubrir la *relación fáctica* entre el daño alegado y el hecho que dice provocado y consecuentemente descubrir el contexto funcional del actor y del demandado.

Al desarrollar la relación entre este subsistema y el derecho, se hace referencia explícita al planteo del *justice Brandeis* y su innovadora *estrategia* para superar los antecedentes negativos sobre la validez constitucional de una ley estadual vinculada a la jornada máxima de trabajo de mujeres.

Consistió fundamentalmente, en evidencias extraídas de montañas de informes, nacionales y extranjero, producidas por comités, comisiones, bureaux, inspectores de fábricas, etc. dirigidos a demostrar que la jornada de trabajo excesivo es perjudicial a la salud, seguridad y moral de las mujeres y que una reducción de ella produce ventajas *sociales y económicas* de importancia.

Pero en la recepción de esos datos, el autor advierte que no solamente interviene la técnica y el conocimiento empírico, también son necesarias la incorporación de ciertas teorías especulativas referentes a cierto tipo de comportamiento: es importante, por ejemplo el uso que hacen los tribunales de la teoría económica clásica.

Haciendo un paréntesis en los planteos expuestos, se puede advertir que en materia de *enseñanza* el texto permite articular el papel del abogado con el planteamiento de una *estrategia idónea*, donde deberá recurrir a los aportes científicos de la época para “comprender” –y “hacer comprender”– el conflicto o choque de intereses que el tribunal deberá resolver.

Por ejemplo, cualquiera sea el significado que adoptemos para la expresión *análisis económico del derecho*, lo cierto es que los aportes de la *economía política* y el debate sobre modelos micro y macroeconómicos han producido tal repercusión en nuestra sociedad partir de las crisis económicas, que resulta ineludible para un actor del campo jurídico, el conocimiento –al menos elemental– de las doctrinas económicas que pretenden liderar el pensamiento actual de la materia. No por un mero placer académico, sino para reconocer y prever el comportamiento de los jueces en una materia tan volátil en algunos de nuestra historia.

Tan estrecha relación entre pensamiento socioeconómico y tendencias jurisprudenciales, ha sido reconocida por quienes han historiado el máximo tribunal nacional, recurriendo a tipologías que señalan expresamente dicha relación, como por ejemplo el tantas veces citado clásico de Julio Oyhanarte, *Historia del Poder Judicial*.

Otro ejemplo en el reconocimiento de la vinculación entre los mencionados subsistemas, son los aportes de la bioética, ligado a las profundas discusiones sobre temas que incluso conmueven a la opinión pública y en las que subyacen disputas ideológicas de gran magnitud.

Dentro de esa línea vale la pena rescatar el papel que Bredemeier asigna a la sociología como parte del sistema adaptativo que potencialmente podría contribuir grandemente al sistema jurídico, sea dando una respuesta a los interrogantes derivados de una organización eficiente, sea facilitando el conocimiento previsor de cómo actuará la gente cuando se la sujeta a nuevas responsabilidades, etc.

También en materia previsional puede encontrarse un categórico ejemplo, en el fallo “Izcovich” de la Corte Suprema nacional (JA 2005-II, fascículo N° 9) que recurre, en el voto de algunos de sus miembros, a la herramienta de la *experiencia estadística* para declarar la inconstitucionalidad de un artículo de la ley 24.463, que establecía un recurso de apelación ante la Corte, modificando así anteriores pronunciamientos.

Otro tema de interés para la *enseñanza* finca en la importancia que se atribuye al *sistema contencioso*.

Este sistema está fundado, por lo menos parcialmente, en la hipótesis de que si cada uno de los dos adversarios en un litigio tiene motivos para aportar al juicio todas las pruebas favorables a su *propio* caso, las probabilidades son máximas de que se presenten al tribunal *todos* los argumentos y consideraciones importantes, atrayendo la atención de los “científicos” sobre ciertos tipos de conocimiento.

En Bredemeier el problema se plantea en establecer cuáles son los canales de comunicación a través de los cuales los conocimientos serían transmitidos al sistema jurídico, y cuáles serían los canales de regreso mediante los cuales una *salida secundaria* del sistema jurídico sería comunicada al sistema adaptativo, a saber, investigaciones o planteos que sean expresión de la necesidad de ciertos tipos de conocimiento.

Esta relación lleva implícita la dificultad de comunicación entre los juristas y los sociólogos y científicos sociales, *inclusive dentro de una misma universidad*. “Los resultados son que alguna materia prima útil para el análisis sociológico permanece encerrada en las escuelas de derecho y en las revistas jurídicas, un campo importante para el conocimiento sociológico permanente sin ser explorado; y la calidad de la ‘eficiencia organizativa’ que requiere el sistema jurídico puede estar por debajo de niveles posibles realizables” (Bredemeier, 1971).

Por cierto que este planteo abre una gran cantidad de futuras investigaciones sobre la relación de la dogmática jurídica y las ciencias sociales. La actividad jurídica –entendida como tal la que producen los actores vinculados de alguna manera al Derecho (abogados, jueces, funcionarios, legisladores, asesores, etc.)– revela en nuestro ámbito una profunda carencia del aprovechamiento de investigaciones que puedan servirle de soporte. Obsérvese solamente la actividad legislativa cuando se trata de temas como delincuencia, minoridad, modelos políticos, repercusión de medidas económicas, acceso a la justicia, familia, etc., en los cuales –más allá de las urgencias provocadas por las sucesivas crisis– se advierte una desconexión similar a la que Bredemeier pudo señalar en la relación derecho-política.

Esta “disfuncionalidad” puede ser por lo menos parcialmente superada, cuando la planificación de la actividad de nuestras facultades, incluya la

relación entre dogmática y ciencia y *tal relación sea internalizada por profesores y alumnos.*

Puede observarse que la propuesta del autor que convoca, tiene la suficiente elasticidad como para no tener que dividir el contenido de su propuesta en espacios estancos. Casi sin querer se transita hacia la relación *el derecho y la política.*

Advierte Bredemeier que: “la contribución (*input*) primaria del poder legislativo en el sistema jurídico consiste, (...), en una descripción de estado de cosas ideal para cuya consecuencia se ponen en movimiento los recursos sociales mediante el ejercicio del poder. La contribución (*output*) inmediata correspondiente del sistema jurídico consiste en la *aplicación* de las formulaciones políticas generales a los conflictos específicos que se presentan”.

Estos intercambios entre los sistemas tienen un equilibrio precario, entre otros motivos porque el poder legislativo sometido a la influencia de cambios caprichosos de la opinión pública y ante las exigencias privadas de diversos grupos de intereses, a menudo promulga políticas contradictorias y el tribunal debe *escoger* entre las diversas políticas propugnadas por el Estado.

Los ejemplos que un docente puede exhibir con relación a esta temática son innumerables, baste mencionar la problemática derivada de la aplicación de políticas criminales de “mano dura” o “garantismo”, la devaluación y pesificación, las idas y vueltas en materia de minoridad, previsional, etc.

No solamente se advierte la necesidad de escoger una solución ante las variaciones que el Estado ha ido produciendo, sino además una *adecuación* del Máximo Tribunal a las modificaciones ideológicas que prevalecen en el Ejecutivo.

Por otro lado es conveniente atender la observación de Carbonnier (1994) cuando el análisis de contenido de un documento jurídico, lleva a advertir que los fundamentos de derecho o la parte dispositiva detectan un *embarazo del Tribunal* y una inversión, que no es rara, del razonamiento judicial.

La presencia de los tribunales en el equilibrio del sistema revela la necesidad de una política que legitime los tribunales y que se mantenga y/o profundice la estima que se les tiene.

“Presupuesta por todo lo que he dicho hasta ahora, una tercera condición es necesaria para que el sistema jurídico contribuya a la integración mediante la solución de conflictos. Se trata del hecho obvio de que los conflictos deben ser puestos en conocimiento del tribunal. Es necesario motivar a la gente para que recurra al derecho de protección de sus intereses, y ello implica que deben sentir que el derecho efectivamente les hará justicia”.

Aunque surge espontáneamente la relación de esta problemática con nuestra realidad jurídico-institucional, el mismo autor nos advierte que es quizás en conexión con los intercambios entre el sistema legal y el sistema de mantenimiento de pautas –ofrecimiento de “justicia” en cambio de contribución de motivaciones consistente en aceptar al tribunal para la solución de problemas– donde se producen las rupturas más corrientes.

Ratifica su aserto, lejos de parecernos propia, la universalidad de la problemática planteada.

Haciendo gráfica la situación en que se encuentra cierto sector del magistrados en nuestro país, baste reflejar el título un de diario de enorme influencia: “Hoy sólo recibimos cachetazos” (La Nación, 10/9/2006). Esta afirmación lleva a plantear un tema de investigación que pudiera devenir altamente urticante: cuándo y porqué comenzaron los ataques mediáticos a los jueces.

Este proceso puede vincularse –solamente como vía de hipótesis– con las embestidas a ciertos modelos socio-económicos y que luego, en una especie de consecuencia no buscada, se internalizó en vastos sectores de la población de tal manera que cualquier pronunciamiento judicial puede ser motivo de los más duros cuestionamientos.

Dentro de la problemática derivada de la relación entre el derecho y el sistema de mantenimiento de pautas, resalta la derivada de la “certeza y predictibilidad” considerada como elemento constitutivo de aquel y que confronta con las circunstancias cambiantes, con la emergencia de nuevos intereses y los peligros y responsabilidades nuevos derivados del *cambio social*.

Sin perjuicio que Bredemeier considera a la legislación como el recurso más importante en las sociedades modernas, para evitar que sobre el derecho se extienda un *rigor mortis*, plantea con firmeza la problemática

de los tiempos en que la justicia recepta los sentimientos de justicia de la comunidad, introduciendo aquí las reconocidas categorías de función *latente y manifiesta*: “(...) pareciera ser que la función *manifiesta* del tribunal es aplicar el derecho ya existente; rara vez se reconoce la función latente de resolver *eficientemente* los litigios”.

Desde la perspectiva de la utilización del texto en la *enseñanza* de nuestra disciplina, se encuentran numerosos ejemplos que pueden iluminar el planteo.

Los temas relacionados con la familia proveen una notable diversidad de cuestiones que actualizan permanentemente la observación de un actuar “ritualista” y la necesidad social de reflejar judicialmente los sentimientos de justicia de una sociedad.

Un texto muy apropiado es el de Isabella Cosse (2006), donde examina los cambios introducidos en el ordenamiento doméstico a partir de 1946, desde una perspectiva distinta: las dinámicas familiares situadas al margen del modelo normativo, en especial la filiación ilegítima. Con un rico aporte de las fuentes de las discusiones parlamentarias, de las opiniones políticas y confesionales y de *citas de jurisprudencia*, la autora nos introduce en un tiempo y espacio, que sirven de fundamento para desarrollar el tema en estrecha relación con nuestra disciplina.

La labor de los tribunales de familia, son a la vez una cantera inextinguible de ejemplos que pueden ser utilizados por el docente: la ficción y la realidad de los juicios de divorcio (*v.gr.* el contenido de aquellos fallos anteriores a la existencia del famoso “artículo 67 bis” de ley 2393), de la determinación de las cuotas alimentarias, de los regímenes de visita y vacaciones, etc.

La enumeración de los ejemplos se hace infinita. Esto en un sentido literal, toda vez que en clase puede recurrirse, *en diaria y permanente actualización*, tanto a los ejemplos clásicos de la jurisprudencia, como a la temática que diariamente nos presenta la labor judicial.

A ello pueden agregarse otros temas no desarrollados para evitar el agobio expositivo: el sistema de jurados y el de comunicaciones internas del propio sistema jurídico como mecanismos adicionales de contribución (*output*) de justicia, la necesidad de impedir que la frustración deje un

residuo permanente de hostilidad en los justiciables, la “traducción” que los letrados hacen a sus clientes del contenido de la sentencia, la mora judicial, la implementación de medios alternativos de resolución de conflictos, etc. etc.

En definitiva el texto utilizado, más allá de la obvia trascendencia doctrinaria y de las inacabables discusiones que genera el funcionalismo, ilumina a los alumnos de derecho sobre la génesis, desarrollo y aplicación de las normas, la estrategia de los letrados para lograr una interpretación acorde con los intereses que defiende y su aplicación por los órganos judiciales. Permite aclarar con casos concretos que son aportados por las materias “jurídicas” que la sociología jurídica no es un mero entretenimiento académico y que por el contrario enseña a reconocer que el derecho no nace por generación espontánea y que la sociología es una herramienta idónea para comprenderlo en toda su riqueza y complejidad.

II. Realismo Jurídico

El tema no es frecuentemente tratado en las aulas de la Facultad. La Sociología Jurídica sirvió de introducción a la temática, abriendo así un panorama aún bastante inexplorado.

Por ello parece conveniente acercarse mediante algunas definiciones que introduzcan en la cuestión.

Ramón Soriano (1997) escribe: “El realismo jurídico americano, constituido en gran medida por prácticos del derecho, se caracterizó por una preocupación en torno a los problemas de la aplicación de las normas jurídicas, ni construyeron previamente una teoría del derecho para desde sus presupuestos ver los problemas de la práctica jurídica, ni desde la práctica elevaron una visión general del derecho, como en ocasiones sucede con otros juristas a los que el contacto con la experiencia jurídica lleva finalmente a plantearse cuestiones generales. Su centro de atención fue la teoría predictiva, es decir, la consideración de la norma como predicción de lo que harán los tribunales”.

Arnaud y Fariñas Dulce (1996) explican que es una corriente surgida en la década del 30, que propugnaba una forma pragmática, sociológica y antiformalista de entender el Derecho.

El Derecho no puede juzgarse absolutamente como una abstracción formal, sino examinando la manera en que funciona realmente, es decir, *la práctica efectiva del derecho*.

No surge de manera aislada e independiente sino que tiene su origen en una tendencia “antiformalista” y “crítica” y que recibió el nombre de *jurisprudencia sociológica* cuyos máximos representantes fueron influidos por Oliver W. Holmes.

Analizar las características propias de cada autor así como las diferencias entre las escuelas, excede la finalidad del presente que pretende sólo señalar su contribución a *la enseñanza del derecho*.

El texto citado afirma, siguiendo el anterior desarrollo, “que casi la totalidad de los autores ‘realistas’ coinciden en una concepción estricta del Derecho, en cuanto describen el Derecho con las reglas aplicadas por los jueces, lo cual, adoptando una clásica diferenciación hecha por Holmes (*Law in action y law in books*), se correspondería con las ‘reglas reales’ (*real rule*) o práctica de los tribunales, es decir con el *law in action*”.

Pero lo que quizás es mayormente relevante para el futuro abogado y debe necesariamente formar parte de la *enseñanza* del derecho es la idea de que coinciden diversos factores reales en la decisión judicial: influencia de factores culturales, económicos y sociales en las decisiones judiciales (Pound), “fuerzas inconscientes”, tales como simpatías, emociones, hábitos, convicciones, prejuicios (Cardozo) o bien ciertas actitudes de simpatía o antipatía que un juez pueda tener con relación a las partes (Frank).

De ninguna manera ello significa crear una suerte de escepticismo con relación a la actividad judicial. Por el contrario, significa poner en términos científicos la realidad que el futuro abogado enfrentara en su ejercicio ya sea como litigante, asesor, magistrado, etc.

Un ejemplo de la teoría predictiva lo pueden otorgar la serie de fallos que la Corte Suprema dictó 1973.

La composición de la misma y las características socio-políticas del momento podían hacer prever el dictado de los fallos en las causas Parke Davis, Mellor Goodwin y Swift-Deltec.

Al comentar los mismos se ha concluido “Cabe recordar entonces el papel encubridor que el derecho juega en estas circunstancias, mediante la aparente universalidad de las normas jurídicas, siendo que en verdad –por la realidad propia de las relaciones de poder económico y político– sus únicos beneficiarios siguen siendo los monopolios” (Cohen 1974).

La teoría de la penetración y la doctrina “clean hands” formulada por uno de los miembros de la Corte (Dr. Héctor Masnatta) se correspondía con una ideología imperante en la que el formalismo jurídico era rechazado cuando el régimen de la personalidad, se utilizaba en contra de los intereses superiores de la sociedad o de terceros. La misión del Poder Judicial era entonces descubrir el velo que ocultaba la *personalidad real* de las empresas involucradas.

El caso “Sejean” resuelto por Corte Suprema Nacional, en setiembre de 1986, demuestra la insuficiencia de la dogmática jurídica para interpretar, por si sola, la decisión judicial.

La conclusión de la mayoría del Tribunal fue la inconstitucionalidad del artículo 64 de la ley 2393, de matrimonio civil, luego de una vigencia centenaria.

El fallo recurre a ciertas expresiones, que pudieran considerarse superadoras del derecho positivo. Así por ejemplo: “transformaciones históricas y sociales”, “sensibilidad de una época”, “sociedad sana”, la familia como “producto social sujeto a cambios y modificaciones”, etc.

Es notable el reconocimiento que “nuestro país atraviesa una coyuntura histórico-política particular” en la que cierto objetivo, “debe orientar la hermenéutica constitucional en todos los casos”.

Más allá de lo que pueda opinarse sobre la “justicia” de los fallos (que obviamente produjeron ríos de tinta a favor y en contra), debe analizarse si *en otro contexto socio-político pudieran dictarse con este contenido*.

III. Derecho y realidad: su incorporación a la enseñanza

Sociología jurídica, además de los contenidos propios de la materia y que se han consolidado a través del tiempo, tiene la virtud de poder recurrir a disciplinas y contenidos que enriquecen la comprensión del derecho.

Autores diversos han coincidido en reconocer que la Dogmática jurídica es el saber que se ocupa del estudio y descripción de un sistema de normas jurídico-positivas vigentes en un determinado ámbito geográfico y que ha sido cuestionado en ocasiones por su incapacidad para resolver, *por sí sola*, conflictos sociales con seguridad y justicia o predecir cuál será la forma de actuar de los jueces y del resto de los destinatarios de las normas jurídicas.

Sería una obviedad manifiesta, reconocer que el Derecho Positivo, debe enseñarse con una rigurosidad y exigencia máximas, porque será material esencial del futuro abogado.

Pero también tendrá que predecir dentro de un marco de probabilidades, el modo en que un tribunal pueda responder ante un determinado requerimiento.

Para ello, sobre todo en temas trascendentes, deberá tener en cuenta entre otras cuestiones:

- La situación político-social.
- La ideología (en sentido amplio) del Tribunal y de los Tribunales Superiores.
- La formación académica de los integrantes del Tribunal, su compromiso con escuelas, doctrinas o cátedras académicas.
- Los intereses concretos en juego y las posibles consecuencias del fallo.
- El sentimiento vigente en la comunidad (los jueces no viven aislados de ella).

Influencia de los grupos de pertenencia y referencia.

- Funciones *manifiestas y latentes* en los tribunales.
- Los mecanismos de comunicación interna del propio sistema jurídico.

Deberá reconocerse entonces la función que cumplen las ciencias sociales en general y la sociología jurídica en particular, en la formación

integral del profesional del derecho, como se ha intentado demostrar en estas líneas.

IV. Bibliografía

ARNAUD, André Jean y FARIÑAS DULCE, María José (1996). *Sistemas jurídicos: elementos para un análisis sociológico*. Madrid: Universidad Carlos III.

BREDEMEIER, Harry (1971). “El derecho como mecanismo de integración”, en: Vilhem Aubert, *Sociología del Derecho*. Caracas: Tiempo Nuevo.

CARBONNIER, Jean (1994). *Sociologie Juridique*. Paris: Quadrige/Presses Universitaire de France.

COHEN, Carlos (1974). “Esencia antimonopolista en fallos de la Corte”, en: *Realidad Económica* N° 15. Buenos Aires: Eudeba.

COSSE, Isabella (2006). *Estigmas de nacimiento*. Buenos Aires: FCE.

COTTERRELL, Roger (1991). *Introducción a la Sociología del Derecho*. Barcelona: Ariel Derecho.

PEÑUELAS I REIXACH, Lluís (1996). *La docencia y el aprendizaje del derecho en España*. Madrid: Marcial Pons.

SORIANO, Ramón (1997). *Sociología del derecho*. Barcelona: Ariel.

Reformas legislativas y enseñanza del Derecho. ¿Hacia una nueva cultura jurídica?

POR FRANCISCO GABRIEL MARULL (*)

Sumario: I. Introducción.- II. Enseñando garantías. Entre el conceptualismo y el curialesco.- III. Bibliografía.

I. Introducción

El regreso de la democracia a nuestra región y la reforma constitucional del año 94, no es una novedad que, indefectiblemente se encuentran vinculadas. No solamente porque representan dos de los grandes hitos del restablecimiento del estado constitucional de derecho en nuestro país, sino además porque constituyen la base, el fundamento, y el motivo de un lento y trabajoso proceso de reformas legislativas que se viene desarrollando en las últimas tres décadas y se distribuye por toda la geografía de nuestro territorio. En definitiva, el tránsito del estado legal de derecho al estado constitucional de derecho.

La reciente reforma del Código Civil y Comercial de la Nación ha sido tal vez la más importante y significativa, para el micromundo jurídico, de las reformas normativas prealudidas. Sin que ello signifique ignorar el elogioso proceso de reformas procesales penales que se viene dando invariablemente en casi todas las provincias argentinas y que ha logrado, en algunas de ellas, el demorado cumplimiento de un mandato constitucional larga y

(*) Abogado. Magister en Ciencias Penales, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa. Vicedecano Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa período 2014-2018. Prof. Titular regular Adaptación profesional de los Procedimientos Penales; Prof. Adjunto regular Cátedra Derecho Procesal I (Derecho Procesal Penal), Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa. Prof. de posgrado en la Maestría en Ciencias Penales, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa y en la Especialización en Derecho Penal, Departamento de Derecho, Universidad Nacional del Sur.

cuidadosamente ignorado y resistido: el juzgamiento de casos criminales mediante la realización del correspondiente juicio de pares o por jurados.

Tanto, estas últimas, como la primera se caracterizan por resultar una reglamentación de los principios, derechos y garantías consensuados por el legislador originario. No resulta novedoso en el caso de los ordenamientos procesales, pues siempre se ha dicho que aquellos no deberían ser otra cosa que la reglamentación de la Constitución. Pero si me atrevo a decir que resulta novedoso para la noción que siempre se ha tenido del Código Civil. La mentada y bienvenida constitucionalización, o mejor dicho la convencionalización, del Derecho Civil resulta un dato relevante y auspicioso. No sólo porque ya era hora que se pensara el Derecho Civil conforme el prisma constitucional (como reflexionaba una querida amiga y colega “pareciera que el derecho civil recién descubriera la existencia de la Constitución”), sino porque marca, además, según mi modesta mirada, un cambio de paradigma en nuestra cultura jurídica.

Así es, creo que asistimos al proceso de cambios de paradigmas más profundo y radical que ha sufrido (o gozado) la cultura jurídica de nuestro país en toda su existencia. Entiendo entonces, que nos conducimos sin prisa, pero sin pausa a una nueva forma de pensar las maneras de prevenir y gestionar las relaciones y conflictos que nos atraviesan como sociedad. En este escenario no estarán ausentes y serán grandes protagonistas: la oralidad en todas las instancias y competencias o fueros judiciales; la transparencia y publicidad republicana de todos los actos del menos democrático de los tres poderes del Estado; la cultura del precedente jurisprudencial como garantía de coherencia y, fundamentalmente, la seguridad jurídica para las partes y la sociedad en su conjunto; las formas alternativas de resolución de los conflictos en todos los ámbitos del derecho; la resignificación de la figura del Juez como gran garante de un debate o juicio justo (*fair trial*) y debidamente preparado por las partes; la intervención de la ciudadanía en el juzgamiento de casos tanto penales como civiles, que, aunque no se aplique a la culminación de todos los procesos se configure como horizonte de sentido, necesario y estabilizador de todo un sistema.

Ahora bien, para que estas reformas legislativas efectivamente impulsen y logren un cambio real en nuestra cultura jurídica y ello se refleje en lo único que verdaderamente importa: la modificación de políticas públicas para que la población acceda en forma fácil y expedita a más y mejores derechos

y garantías. Los procesos de reformas legislativas han de ir necesariamente acompañados por procesos de reformas en otros ámbitos, puesto que, para que el cambio de paradigma sea posible, necesita asentarse sobre tres pilares fundamentales: reforma legislativa, reforma en las prácticas de los operadores y reforma en la enseñanza de la abogacía.

Ello es así por motivos muy sencillos:

- De no lograrse la reforma legislativa es muy difícil siquiera iniciar una conversación sobre el cambio de un paradigma cultural que en gran parte (aunque no siempre) se pretende atado al marco normativo.
- Por su parte, si no se avanza en la modificación de las prácticas, las reformas legislativas resultan inútiles y se refuerza la idea de procesos judiciales más signados por las conveniencias y consensos de una burocracia de gestorías que por los objetivos políticos de un sistema democrático constitucional.
- Finalmente, de no incidir en la modificación de la enseñanza de la abogacía, nos exponemos a conservar y alimentar una usina generadora de cultura retardataria o inquisitiva en cada una de nuestras escuelas o facultades de derecho, que obviamente potenciará negativamente el campo de las prácticas al tiempo de pretender desandar o desvirtuar las reformas legislativas.

Como señalábamos las reformas legislativas han avanzado. Las de las prácticas se debaten día tras día en forma denodada buscando desplazar las viejas costumbres y tradiciones que se parapetan en una inercia a veces irreductible que caracteriza a todas las burocracias y particularmente a la judicial. Como dice Binder: “Cuando hablamos de cultura jurídica tenemos que aprender a identificar los mecanismos que se dan en este círculo vicioso, entre las prácticas institucionales, las prácticas de la abogacía y en la enseñanza de Derecho, que van generando esta cultura jurídica de la anomia, al servicio de la debilidad de la ley” (Binder, 2016: 72).

Por su parte, la enseñanza del derecho en nuestro país, pareciera, en general, mantenerse anclada a una concepción formalista o positivista ortodoxa, conforme la clasificación de Rodolfo Vázquez (2008: 221-237). Para esta concepción “El Derecho es un conjunto de normas generales o particulares emanadas de los órganos creados al efecto, que enseñarlas significa

lograr que los alumnos las conozcan, y que esta actividad se encuentra dirigida a formar a quienes trabajen con dichas normas, en cualquiera de las diversas profesiones jurídicas (...)” (Böhmer, 1999: 14).

Y los elementos que la componen en términos de José Ramón Cossío serían los siguientes:

“(...) la consideración puramente normativa del Derecho; el estudio exclusivo de las normas generales, particularmente las leyes; la consideración puramente normativa de los órganos del Estado y demás sujetos de actuación dentro de los procesos normativos; la discusión de los temas de estudio mediante las opiniones de los profesores o investigadores del Derecho (juristas) (...) la ausencia de consideración de lo que suele denominarse las ‘fuentes reales’ del Derecho; la falta de historicidad para la identificación o explicación de las normas jurídicas (...)” (2001: 294).

Mantener esta forma de enseñar el derecho difícilmente nos permita dar vuelta la página. La clase magistral que tan solo busca que los alumnos memoricen conceptos, clasificaciones, plazos o normas y los repita a requerimiento de las mesas evaluadoras ha hecho un daño gravísimo al sistema educativo. No sólo porque no cumple con los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que los estudiantes en la mayoría de los casos olvidan los contenidos incorporados de esta manera a poco de superar la evaluación y cuando los pueden conservar, una reforma legislativa hace totalmente inútil el esfuerzo realizado. Sino también porque este formato de enseñanza ha dado pie al desarrollo y perfeccionamiento de espacios de formación, en general con formato virtual, que, con nula inversión en infraestructura, en personal docente, en investigación, extensión y en soporte bibliográfico pretenden lograr la formación de profesionales competentes a base de la repetición de “guías de estudio” que son el *súmmum* de las carencias de la concepción formalista o positivista ortodoxa.

Asimismo, es particularmente preocupante que para esta concepción de la enseñanza de la abogacía:

“La discusión crítica y la investigación empírica o normativa no tienen cabida en este esquema. No deben sorprender la carencia de aulas que permitan un diálogo al estilo de los seminarios, la

falta de espacios para el debate y la inexistencia de clases y evaluaciones que tiendan a entrenaren la resolución de casos, en el análisis crítico de textos legales o en la defensa de algún cliente. El diseño del plan de estudios calca el diseño del sistema jurídico: un curso para la Constitución, otro para el Código de procedimientos civil, dos para el Código Penal, y debido a su extensión, varios para el Código Civil, etcétera. Las evaluaciones son en general a libro cerrado y con preguntas sobre diversos temas para saber cuánto recuerda el alumno de los textos estudiados o si los ha comprendido” (Böhmer, 1999: 16).

A esta altura se hace imprescindible repensar nuestros planes de estudio, los programas de nuestras materias y fundamentalmente las formas de enseñar la abogacía. La mencionada clasificación de Vázquez que también incluye las concepciones “crítico-realistas” y “deliberativa y democrática” del Derecho amerita una detenida lectura y estudio. A los efectos del presente trabajo haremos una breve referencia a cada una de ellas.

Siguiendo a Pérez Lledó, podríamos sintetizar las tesis principales de la primera (crítico-realista) en las siguientes:

“1) énfasis en la dimensión histórica y social del Derecho entendiéndolo a este último con una autonomía relativa; 2) defensa de la interdisciplinariedad frente a la exclusividad de la dogmática jurídica; 3) acento en la dimensión política del Derecho y del discurso jurídico contra su supuesta neutralidad valorativa; 4) aceptación de la indeterminación del Derecho (lagunas y contradicciones formales e incoherencias sustantivas) y subjetividad del razonamiento jurídico reforzada con la crítica posmoderna; 5) carácter ideológico del Derecho y la necesidad, como sostiene uno de los representantes más destacados de los CLS, Duncan Kennedy, de ‘poner al descubierto el sentido político de la práctica cotidiana de los jueces y de los juristas, que construyen el Derecho mientras se ven a sí mismos como un instrumento del mismo;’ y 6) ambivalencia hacia el Derecho al que se lo critica como factor de conservación del statu quo y, al mismo tiempo, se lo aprecia como instrumento de transformación” (1996: 96).

Mientras que las características de la concepción “deliberativa democrática” podrían resumirse en los conceptos que siguen:

“Si por educación, sostienen los defensores de esta concepción, se entiende un proceso mediante el cual se preserva, transmite y recrea una cultura común –conocimientos y creencias, ideales y normas, hábitos y destrezas–, tal proceso se justifica desde el modelo deliberativo y democrático cuando se favorece la formación y el ejercicio de la autonomía personal, el fortalecimiento de la dignidad humana y el trato igualitario de los individuos a través de la no discriminación o, en su caso, de la diferenciación en virtud de rasgos distintivos relevantes. Una educación justificada de acuerdo con tales directrices sólo tiene cabida en una sociedad donde la autoridad educacional esté distribuida de manera que permita participar activamente a los ciudadanos tanto en el diseño de las políticas educativas como en los contenidos curriculares. Como afirma Gutmann: ‘La virtud democrática, para decirlo sencillamente, significa la posibilidad de debatir públicamente los problemas educativos (...) la habilidad para deliberar y, de esta manera, participar en una consciente reproducción social’. Lo que se requiere de una sociedad democrática es que asegure la enseñanza de aquellos valores necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo, por ejemplo, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad” (Vázquez, 2008: 231).

Pensar de otro modo la enseñanza de la abogacía, como decía Böhmer más arriba, requiere indefectiblemente repensar la estructura de nuestros planes de estudio. El formato que sigue los libros del Código Civil y el resto de las asignaturas normativas evidentemente se corresponde con un contexto histórico ampliamente superado. La nueva hora nos exige considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos. La formación de un abogado que se encuentre a la altura de las exigencias del marco constitucional y convencional vigente, requiere sin lugar a dudas de conocimientos sustantivos, de una sólida formación en valores (ética profesional), pero también de una importante calificación en el desarrollo de las destrezas que el ejercicio de la profesión exige en cualquiera de sus ámbitos (litigante, operador judicial o de la administración pública, corporativo, investigación, docencia, etc.).

En este sentido la Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación que a partir de los trabajos realizados por el Consejo permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades

Nacionales (1) aprobó los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de ABOGADO, en su Anexo III establece que:

“los criterios de intensidad de formación práctica constituyen uno de los requisitos para la acreditación de carreras de grado, de acuerdo a lo establecido en el inciso a) del artículo 43 de la ley 24.521. En consecuencia, las carreras de grado deben ofrecer ámbitos y modalidades de formación teórico-prácticas orientadas al desarrollo de competencias profesionales acordes con esa intencionalidad formativa” (Anexo III Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación).

Y el consenso alcanzado es más preciso aun cuando además especifica que la formación práctica o en destrezas:

“Pueden ser desarrolladas a través de distintas instancias formativas: 1) a lo largo de las unidades curriculares de la formación disciplinar, general e interdisciplinaria; 2) en un trayecto formativo específico, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan. Para ello, los estudiantes se incorporan a proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas, incluidas las actividades de investigación” (Anexo III Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación).

En esta inteligencia, Solari realiza un aporte interesante para repensar el diseño de los planes de estudio de nuestras Facultades de Derecho. Si bien, hace su análisis desde el modelo chileno, que presenta algunas marcadas diferencias con el nuestro, muchas también son las coincidencias y ellas hacen que su enfoque sea útil y pertinente a las presentes reflexiones. Así, hablando de los distintos modelos de diseños curriculares señala:

(1) Mas los aportes del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y los aportes del equipo técnico de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de especialistas expresamente designados para actuar en el grupo de trabajo respectivo y en las sucesivas reuniones que se desarrollaron en el ámbito de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo de Universidades (Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación).

“Por ello es útil considerar atentamente otros diseños curriculares de los estudios jurídicos, atendiendo tanto a los culturalmente próximos como a otros que, si más lejanos, poseen de todos modos culturas jurídicas dogmáticamente más sofisticadas que la nuestra. Los de Alemania, España y EE.UU. Son tres diferentes modelos, uno generalista como el nuestro (el alemán), otro ya menos generalista y que sigue casi al pie de la letra el proceso boloñés (el español actual), y un tercero, el menos generalista de todos, que trata el Derecho como un asunto de posgrado (el estadounidense). En ellos, sobretudo en el estadounidense y el alemán, se ha desarrollado una poderosa reflexión respecto de la organización que en las instituciones universitarias ha tenido y debiese tener tal currículo. La manera estadounidense de disponer, entender e incluso enseñar el estudio del Derecho – con previos estudios universitarios de grado que suelen dar al estudiante una amplia formación humanística y en ciencias formales, naturales y sociales– es la más peculiar de las tres, si se la contempla desde el punto de vista chileno. Alemania y España, por su parte, reflejan hoy por hoy distintas maneras de adaptarse al espacio europeo de educación superior de acuerdo con el proceso de Bolonia: el alemán resistiéndolo y defendiendo sus propias tradiciones de organizar los estudios de Derecho, el español en cambio adoptándolo y haciendo cuantas modificaciones sean necesarias según el espíritu fuertemente británico de dichos lineamientos” (Solari, 2012: 714).

Como se puede advertir con lo hasta aquí señalado, para que las importantes reformas legislativas que se han dado en las últimas décadas realmente repercutan en un cambio de paradigma en nuestra cultura jurídica, muy grandes son los desafíos a los que nos enfrentamos desde las Facultades de Derecho. La reflexión y la acción sobre las formas en que diseñamos nuestros planes de estudio, los contenidos de los distintos espacios curriculares y la forma en la que enseñamos la abogacía en las aulas son las herramientas con las que contamos para sacar provecho de este contexto histórico, está en nosotros los docentes y gestores de la enseñanza estar a la altura de las circunstancias.

A continuación, a modo de ejemplo, me permito compartir la experiencia que modestamente y con todas las carencias y limitaciones imaginables, intentamos impulsar desde los espacios curriculares: Derecho Procesal I

(Procesal Penal) y Adaptación Profesional de los Procedimientos Penales de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa.

II. Enseñando garantías. Entre el conceptualismo y el curialesco

II.1. Haciendo un poco de historia

El 1º de marzo del 2011 entró en vigencia la ley 2287 sustitutiva y modificatoria del Código Procesal Penal de la Provincia de La Pampa. Para ello debieron pasar más de cuatro años desde que, el 7 de septiembre de 2006 se aprobara por unanimidad en general y por mayoría en particular una de las más importantes leyes dictada por la legislatura de nuestra provincia en los últimos años.

Sólo basta repasar las expresiones de los miembros informantes de cada una de las fuerzas políticas representadas en aquel momento en la Cámara de Diputados para dar cuenta del alto grado de consenso y apoyo alcanzado por todo el arco ideológico local. En todos los casos destacaban la trascendencia y el inmenso salto cualitativo que la reforma legal representaba para nuestra provincia.

Un dato que no puede soslayarse a más de diez años de aquel destacado momento es que debieron transcurrir más de cuatro años para la efectiva entrada en vigencia de aquella entusiasta determinación del más representativo órgano de nuestro sistema democrático.

Intentar comprender lo sucedido necesariamente requiere ingresar a un nivel mayor de precisión sobre los hechos acontecidos.

En el año 1996 un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa, encabezados por el Dr. José María Meana inició un trabajo de investigación con el objetivo de redactar un proyecto de Código Procesal Penal para la Provincia. Completado el trabajo de investigación, el mismo fue puesto a disposición del Poder Ejecutivo Provincial, donde pese a algunas rondas de consulta no se produjeron mayores avances hasta el recambio de autoridades ocurrido en el año 2003. El nuevo Gobernador de la Provincia, Ingeniero Carlos Verina, rescató dicho trabajo e introduciendo al anteproyecto original algunas modificaciones, reimpulsó su discusión.

En mayo de 2004, durante el “Primer Encuentro Hispano Americano de Cortes de Justicia” realizado en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa, el Gobernador hizo público su compromiso de impulsar dicho proyecto de reforma. Meses más tarde, el proyecto fue presentado al Poder Legislativo para su tratamiento y discusión. En la inauguración de las sesiones ordinarias de la Cámara de Diputados en el mes de marzo del año 2005, el Sr. Gobernador reiteró el interés del Poder Ejecutivo respecto de que el proyecto en cuestión se transformara finalmente en ley.

Luego de ello, previa ronda de consultas con los distintos sectores involucrados en la cuestión (representantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la provincia, del Colegio de Abogados de la Provincia, del Colegio de Magistrados y Funcionarios, representantes del Superior Tribunal de Justicia, y de la Procuración General de la Provincia) se abrió una ardua y pormenorizada discusión en el seno del plenario de las comisiones de Legislación General; Cultura y Educación; Asuntos Municipales; Asuntos Constitucionales y Justicia; y de Hacienda y Presupuesto, de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia. Como fruto de esos debates se aprobó por unanimidad del plenario de comisiones un despacho aconsejando la aprobación del Proyecto, siendo así que en la sesión del 7 de septiembre de 2006 la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa aprobó por unanimidad en general y por mayoría en particular la ley 2287 “Sustituyendo y modificando el Código Procesal Penal de la Provincia de la Pampa”.

La misma ley prorrogaba su entrada en vigencia para el mes de septiembre de 2008, circunstancia que se vio nuevamente aplazada para el 1º de septiembre de 2009 mediante el dictado de la ley 2418. El 27 de agosto de 2009 la Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa, hizo lugar al pedido de prórroga solicitado por el STJ, pero no por tiempo indefinido como se solicitaba, sino por el término de un año, postergándose nuevamente la entrada en vigencia de la ley 2287 (Código Procesal Penal), con seguimiento permanente de la Cámara, a la que el STJ y el Ministerio de Gobierno Justicia y Seguridad debían informar bimestralmente los avances realizados. Transcurrida la prórroga acordada, el poder legislativo concedió la última postergación para el mes de marzo de 2011.

Cualquiera diría que el tiempo transcurrido fue aprovechado para trabajar meticulosamente en la capacitación de los operadores, la aprobación de

las leyes necesarias para la entrada en vigencia del nuevo código, la preparación y reubicación del personal, la preparación de protocolos de actuación en todos los ámbitos, etc. Lamentablemente no fue eso lo que sucedió. O, mejor dicho, algunas de aquellas tareas se hicieron, pero en forma absolutamente desincronizada, a las apuradas y sobre la fecha de la entrada en vigencia de la norma y merced a arrebatos particulares de los distintos sectores interesados, carentes, obviamente, de una planificación ordenada, coherente y con objetivos claros.

Esto, no puede explicarse sino atendiendo a lo que en aquel momento resultó una evidente ausencia de un liderazgo definido en el proceso de reforma.

En ningún momento, existió por parte de los que debieron asumir las responsabilidades funcionales correspondientes, el compromiso y el entendimiento suficiente para aglomerar las voluntades de todos los sectores involucrados y plasmarlo en una seria planificación.

Un tibio intento de ello pretendió ser la convocatoria realizada en febrero de 2009 por el Ministerio de Gobierno, Justicia y Seguridad a los mencionados sectores (dejando, llamativamente, afuera a la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas UNLPam) a integrar una Comisión Interinstitucional para el análisis y perfeccionamiento del Nuevo Código Procesal Penal de la Provincia. La liviandad de su nacimiento (se creó por resolución ministerial y no por ley, ni decreto del poder ejecutivo), sumado a su acotada potencialidad para la toma de decisiones (determinada fundamentalmente en la ilegitimidad de origen señalada y la falta de involucramiento de actores con real y efectivo poder de definición) derivó en un rotundo y lamentable fracaso.

La loable orientación implicada en aquél fallido intento, nunca se recuperó y a partir de ello se navegó en un mar de indefiniciones y evasivas de los diversos actores para atribuir a otro la responsabilidad de hacerse cargo de la demorada implementación. Escenario, nunca mejor graficado que, en la imagen utilizada por Alberto Binder en el taller de debate realizado el 24 de septiembre de 2010 en el auditorio del Colegio de Abogados –sede Santa Rosa– de los tres chiflados pasándose una bomba encendida que en las manos de alguno finalmente estallaría.

Lo ocurrido no resultó accidental. Ya se ha dicho, que no se encontraría en la Provincia una militante y abierta oposición a la reforma, sino más bien

una pasiva resistencia al cambio, que, claro está, nunca posee cara visible, pero si enraizadas prácticas determinadas por un inconsciente inquisitivo colectivo. Desvinculado de motivaciones políticas o ideológicas y más bien atado a rutinas burocráticas que se explican mejor en la “remanida” e insuperable sentencia del “porque siempre se hizo así”.

Resistencia que en un primer momento se escondió detrás del argumento que para poner en funcionamiento el nuevo modelo serían necesarios recursos económicos que el poder político nunca habilitaría; luego, que se requería la creación de una cantidad de cargos tal, que nunca estaríamos en condiciones de llevar adelante su implementación; más adelante las excusas venían por el lado de las leyes que no se aprobaban (fundamentalmente del Ministerio Público y Orgánica del Poder Judicial, que lamentablemente acabaron en una inédita fusión); en otro momento los supuestos impedimentos guardaron vinculación con lo edilicio e informático; y finalmente, casi aproximándonos al colmo del cinismo, las objeciones apuntaron a la letra de un Código que, recordemos, se empezó a discutir en el año 2004 y recién se aprobó (previa ronda de consultas a todos los sectores interesados) en septiembre de 2006, por lo cual, los hallazgos y señalamientos a la técnica legislativa, se presentaban un tanto extemporáneos (esto dicho, sin perjuicio que el efectivo funcionamiento del Código ha demostrado que requiere de un exhaustivo seguimiento para la incorporación de los ajustes necesarios).

Ya no hubo prórrogas y el 1º de marzo de 2011 entró en vigencia el nuevo código.

Los cinco años de vigencia del nuevo marco normativo efectivamente han puesto en evidencia la necesidad de revisar la eficacia de la reforma.

No es un gesto habitual en nuestra cultura jurídica medir los cambios que una reforma legislativa produce en la realidad. Tal vez condicionados por aquel fetichismo normativista al que hace referencia Binder solemos depositar nuestras mayores energías en lograr la aprobación de las reformas legales, y en el convencimiento de que el cambio de la norma es suficiente para la modificación de la realidad, nos despreocupamos por su implementación y por conocer si su vigencia ha impactado de un modo efectivo en las políticas públicas que resultaba necesario modificar.

El Ministerio de Gobierno y Justicia de la Provincia de La Pampa y la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam han coincidido

en que resulta necesario innovar en tal sentido y que no es posible ni aconsejable pensar ajustes del proceso de reforma en marcha a partir de intuiciones o sensaciones respecto de su funcionamiento.

Es por ello que acordaron la elaboración y ejecución de un plan de monitoreo para el diagnóstico del proceso de reforma y la eventual propuesta de reformas legislativas, de diseño institucional o de prácticas. Así, por resolución del Consejo Directivo de la Facultad N° 141/16 de fecha 24 de mayo de 2016 se aprobó la realización del “Plan de monitoreo para las circunscripciones de Santa Rosa, General Pico y General Acha” para la evaluación de las fortalezas y debilidades de la puesta en marcha de la Reforma Procesal Penal. El monitoreo fue desarrollado por un equipo de investigadores independientes a los operadores del sistema procesal penal de la provincia, seleccionados por la Facultad, y su informe final fue presentado en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam el 25 de noviembre de 2017.

II.2. De la academia a la sala de audiencias

Como decíamos al principio, si un proceso de reforma procesal penal desde un sistema mixto inquisitivo atenuado a uno adversarial pretende lograr algún resultado en el mundo de los hechos, necesita asentarse sobre tres pilares fundamentales: reforma legislativa, reforma en las prácticas de los operadores y reforma en la enseñanza de la abogacía.

Como es fácil imaginar, lograr un desarrollo coordinado y compensado de estos tres campos de acción se presenta como una tarea de difícil, cuando no, de imposible materialización. La dificultad, a mi criterio, radica en que cada uno de estos campos genera microclimas que, aunque debieran estar íntimamente vinculados y articulados, en muchas ocasiones se encuentran total y absolutamente desconectados. Si bien la lógica indicaría que los actores de los campos de acción involucrados, deberían integrar una misma comunidad científica en la que tendría que primar un interés común por avanzar hacia un sistema de gestión de los conflictos respetuoso del mandato constitucional. La realidad indica que aun cuando se trate de las mismas personas cumpliendo roles distintos en los diversos campos (por ejemplo: jueces que al mismo tiempo son profesores, profesores que además son legisladores, estudiantes que al mismo tiempo son empleados

o pasantes de los tribunales, etc.), pareciera que el microclima señalado hace que sus intereses, objetivos y comportamientos puedan resultar diversos de acuerdo al ámbito en el cual se encuentren.

Esto genera consecuencias muy complejas hacia adentro del proceso de reforma. Como consecuencia primaria provoca la descompensación en el desarrollo del proceso de reforma a la que hacíamos referencia, explicando ello los avances y retrocesos, reformas y contra reformas a los que estamos acostumbrados.

A su vez ello también repercute hacia el interior de los campos aludidos de manera directa. Deteniéndonos tan solo en la mirada que se podría ensayar desde el campo de la enseñanza del derecho. Podemos decir que esto complejiza y dificulta el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Pensemos por un momento que para que el proceso de enseñanza/aprendizaje de aquellos aspectos del perfil profesional que se encuentran vinculados directamente con el ejercicio profesional como litigante u operador judicial adquiera sentido, la articulación entre lo que se enseña/aprende en las aulas y lo que ocurre a diario en las salas de audiencias de los tribunales resulta imprescindible.

Por ello concentrar nuestra atención en cómo esta articulación se viene desarrollando en el ámbito de la Provincia de La Pampa, particularmente desde la entrada en vigencia del nuevo Código Procesal Penal de la Provincia, se presenta como una tarea ineludible para la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa y particularmente para los espacios curriculares de Derecho Procesal I y Adaptación Profesional de los Procedimientos Penales, a mi cargo. Ello así, en virtud al compromiso que le cabe a la universidad pública con la comunidad y la región en la que se inserta y, en definitiva, sustenta su existencia y funcionamiento.

Para ello, corresponde repasar lo que se ha hecho, lo que no se hecho y lo que se debería hacer desde la enseñanza del derecho en este caso en particular.

Como reseñábamos más arriba, el pasado 7 de septiembre se cumplieron 11 años de la sanción de la ley provincial N° 2287 de reforma del Código Procesal Penal de la provincia de La Pampa. Si bien, como veíamos, su entrada en vigencia se demoró hasta marzo del año 2011 la enseñanza del

derecho procesal penal en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam se modificó desde antes de su aprobación. El Dr. José María Meana, quien fuera el titular de la cátedra Derecho Procesal I desde la creación de la carrera y principal impulsor de la mentada reforma, había dispuesto aún antes de su aprobación que los estudiantes accedieran al conocimiento de ambos Códigos. El mixto de 1966 y vigente hasta marzo de 2011 y el adversarial aprobado en septiembre 2006.

Los objetivos políticos, las estrategias pedagógicas y los alcances de las enseñanzas, han variado sensiblemente durante el transcurso de estos once años.

En esta inteligencia fue que en junio del año 2013 mediante Resolución N° 119/13 del Consejo Directivo de la Facultad se aprobó un novedoso programa de estudio y examen como así también un nuevo soporte bibliográfico para el dictado de la asignatura Derecho Procesal I. El nuevo programa de la asignatura se diseñó en el marco del taller “Encuadre pedagógico-didáctico para el ejercicio docente en las Carreras de Ciencias Económicas y Jurídicas” dictado por la Licenciada Ana Sola y organizado por la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam durante el año 2012.

El nuevo Programa incorporó una nueva manera de pensar y enseñar el Derecho Procesal Penal, en la que se hace hincapié en un análisis funcional del proceso poniendo el foco en la antinomia fundamental entre sistema de garantías y eficacia de la política criminal siguiendo en tal sentido las enseñanzas de Alberto Binder. Se pretende de este modo abandonar el modelo secuencial acuñado en el paradigma del orden, característico del sistema inquisitorial, para trabajar desde el nuevo paradigma de la gestión de los conflictos perseguido en los modernos modelos adversariales.

Se pasó de un programa de 17 bolillas en el que, como es muy común, se planteaba el avance en los contenidos siguiendo el orden que fijaba el mismo Código, donde abundaban los puntos referidos a la naturaleza jurídica (de la jurisdicción, la acción, el proceso, etc.). A otro que consolida el bloque de conocimientos imprescindibles en cinco módulos que entendemos le permiten al estudiante lograr pensar el proceso desde otro lugar.

Los módulos no siguen la estructura del Código, sino que se le presentan al estudiante como herramienta pedagógica para que de modo incremental

vaya incorporando los conceptos y principios que le permitirán finalmente comprender la lógica y el sentido político del proceso penal. Así se aborda en un primer módulo: I. Introducción, las genealogías de los sistemas procesales; en el segundo: II. El derecho procesal penal, el análisis funcional del proceso; en el tercero: III. Marco constitucional. Sistema de Garantías, la trascendencia sustancial y la interrelación del sistema de garantías; en el cuarto: IV. Organización judicial y sujetos procesales, como se inserta la organización de la burocracia del sistema penal en este contexto; y finalmente en el quinto V. Estructura del proceso, como todos estos actores, instituciones y normas deberían interactuar y vincularse en clave constitucional. Así durante el cursado de la materia se abordan los contenidos programados, alternando entre clases más tradicionales, con espacios de trabajo en grupo para la resolución de casos prácticos con aplicación de jurisprudencia analizada en clase y talleres de simulación de negociación, salidas alternativas y litigación de audiencias previas al juicio oral.

A su vez, por resolución del Consejo Directivo de la Facultad N° 054/17 se modificó el programa de estudio del contenido curricular de Adaptación Profesional de los Procedimientos Penales, materia que en general los estudiantes toman al cuatrimestre siguiente de Derecho Procesal I. La modificación del programa de estudios de la materia es el fruto de varios años de dictado de la materia bajo el formato de taller de simulación de litigio de audiencias de juicio oral.

Así entonces, se dicta la materia en dos partes: durante la primera mitad del cuatrimestre se alternan clases en las que se explicita la utilización de las distintas herramientas para la litigación de un caso y clases en las que los y las estudiantes ensayan el uso de las destrezas enseñadas. Para ello desde el primer día las y los estudiantes son repartidos en equipos de no más de cuatro integrantes y trabajan el uso de todas las destrezas con un mismo caso hipotético. Luego, en la segunda mitad del cuatrimestre se realiza una competencia interna de juicios simulados en la que las y los estudiantes litigan por equipos al menos tres juicios completos alternando el rol de fiscales o defensores/ras, con casos hipotéticos distintos. Durante los mismos los docentes actúan como jueces y evalúan el trabajo de los equipos. Los dos equipos de mejor rendimiento protagonizan la final. Esta se realiza con la participación de un juez profesional, con testigos pertenecientes al grupo de teatro de la Universidad y un jurado improvisado con un caso hipotético distinto. Luego de ello, todos sus compañeros eligen a

los cuatro mejores litigantes, quienes representaran a la Facultad en el Concurso Nacional Universitario de litigación penal, que desde el año 2009 (la Facultad participa desde 2010) viene organizando el INECIP (Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales) junto con distintas Facultades de Derecho de Universidades Nacionales. En su última edición participaron 20 universidades públicas y privadas, nacionales y extranjeras.

II.3. De la sala de audiencias a la academia

Pero, la otra pregunta que surge y resulta ineludible es ¿qué pasa con nuestros graduados en las salas de audiencias? La respuesta varía de acuerdo al interlocutor. Las y los estudiantes expresan en general que la formación que se les brinda los prepara convenientemente para tomar un caso, tanto en el rol de fiscales como en el de defensores, preparar una teoría del caso y litigar los distintos tipos de audiencias, se quejan de no contar con adecuada preparación para afrontar distintos aspectos o requerimientos más vinculados a los vicios y vericuetos de la burocracia judicial. En tal sentido, el interrogante desde la enseñanza del derecho es, si la formación en destrezas debe rendirse ante los requerimientos de un sistema que aún se encuentra atado a prácticas vinculadas a un modelo curialesco e inquisitorial que hace hincapié en una transmisión artesanal de gestorías, típico de los espacios informales de formación de los tribunales. O debe profundizar en la formación de destrezas que permitan desplazar las viejas prácticas. La respuesta que a primera vista resulta muy sencilla, no lo es tanto, cuando se empiezan a entremezclar los incentivos a los que los graduados se encuentran expuestos en sus distintos trayectos profesionales. Algunas veces los requerimientos para un correcto y auspicioso desempeño y crecimiento en “ámbitos tribunalicios”, no se compadecen con los estándares de actuación que se postulan desde la Academia. Sin perjuicio de lo cual, los intereses que se encuentran por sobre cualquier tipo de respuesta a esta última cuestión planteada, son superiores y se definen a partir de rol político institucional que la Universidad tiene como espacio de formación de profesionales comprometidos con el bien común, el funcionamiento de las instituciones y el respeto de la constitución y los derechos humanos, sin resignar para ello una visión crítica que garantice el avance y afianzamiento del estado constitucional de derecho.

Finalmente, no podría dejar de señalar las cuestiones pendientes. Entiendo que en el futuro se debería profundizar la enseñanza práctica del

derecho procesal penal en aspectos vinculados a talleres sobre reglas de evidencia, juicio por jurados y clínicas para la captación, atención y seguimiento de casos con clientes “vivos”; todo lo cual requiere ajustes y adaptaciones vinculadas a dedicaciones docentes, reformas del plan de estudios y demás que por el momento se encuentran en estudio.

III. Bibliografía

BINDER, Alberto (2013). *Derecho Procesal Penal. Tomo I. Hermenéutica del proceso penal*. Buenos Aires: Ad Hoc, pp. 99-137.

— (2013). *La reforma de la justicia penal: entre el corto y el largo plazo*. Disponible en: http://w1.cejamericas.org/index.php/biblioteca/biblioteca-virtual/doc_view_/593-la-reforma-de-la-justicia-penal-entre-el-corto-y-el-largo-plazo.html

— (2016). *Contra la inquisición. Notas y ensayos breves sobre la Justicia Penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc, pp. 72.

BÖHMER, Martín (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, p. 14.

COSSÍO, José Ramón (2001). *Cambio social y cambio jurídico*. México: ITAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 294 y ss. Citado en: Vázquez, Rodolfo.

MADRAZO LAJOUS, Alejandro (2006). “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Buenos Aires, (4). N° VII, pp. 167- 247.

PÉREZ LLEDÓ, Juan A. (1996). “Teorías críticas del Derecho”, en: *El Derecho y la justicia*, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Madrid: Trotta, pp. 96. Citado en: Vázquez, Rodolfo, pp. 227-228.

SOLARI, Enzo (2012). “El currículo chileno de estudios jurídicos”, en: *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso XXXIX*, p. 714.

VÁZQUEZ, Rodolfo (2008). “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Buenos Aires, (6). N° XII, pp. 221-237.

Legislación

Ley N° 2287, Cámara de Diputados de La Pampa (2006). Disponible en: [http://www.legislatura.lapampa.gov.ar/images/Archivos/VersionesTaqui-graficas/2006/PDF/22_Reuni%C3%B3n-\(07-09-2006\).pdf](http://www.legislatura.lapampa.gov.ar/images/Archivos/VersionesTaqui-graficas/2006/PDF/22_Reuni%C3%B3n-(07-09-2006).pdf) [Fecha de consulta: 23-09-2017]

Ley N° 2287, sustituyendo y modificando el Código Procesal Penal de la Provincia de La Pampa. Disponible en: <http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/Bof/2006/Pdf/Sep2705.pdf> [Fecha de consulta: 25-09-2017]

Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación de la Nación. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 13/09/2017.

Resolución N° 119/13 del Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas UNLPam. Disponible en: http://www.eco.unlpam.edu.ar/objetos/_area.academica/2014/Res%2011913%20Aprobar%20Programa%20de%20Estudio%20DERECHO%20PROCESAL%20I.pdf [Fecha de consulta: 23-09-2017]

Resolución N° 054/17 del Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas UNLPam. Disponible en: <http://www.eco.unlpam.edu.ar/objetos/Departamento%20Alumnos/Ad.Prof.Proc.Penales054-17.pdf> [Fecha de consulta: 23-9-2017]

La vinculación entre derechos y políticas públicas. Nuevos abordajes en la enseñanza

POR LAURA PAUTASSI (*)

Sumario: I. Un problema recurrente.- II. Los DESC como categoría curricular.- III. Evidencia empírica y derechos.- IV. “Enfocando” en la currícula.- V. Transformando y vinculando: claves de abordaje.- VI. Bibliografía.

I. Un problema recurrente

La enseñanza, como acto y como objetivo del conocimiento, retorna una y otra vez a la agenda universitaria. En efecto, las demandas curriculares, los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria, los reclamos estudiantiles y gremiales, los procesos de reformas de planes de estudio y la necesidad de su adecuación a una práctica profesional cada vez más desafiante y diversificada, confluyen en promover el debate pero, en los hechos, se avanza poco en propuestas de reformas integrales. En todo caso, los procesos se diferencian entre: i) reformas de planes de estudio, de la mano de acaloradas discusiones en los distintos ámbitos de cogobierno universitario; a la ii) incorporación de algunas asignaturas, en la mayoría de los casos optativas, que incluyen lógicas más críticas de los estudios de Derecho. Este último camino suele acompañarse con clases abiertas, actividades en talleres que buscan complementar una mirada que incluya otra oferta dentro de la corriente central, extensión y desarrollo de clínicas jurídicas o experiencias de patrocinio jurídico. Claro está, que luego la opción y elección corre por parte de cada alumna y alumno.

En el caso de la enseñanza del Derecho, existe una profusión importante de trabajos y esfuerzos por romper con prácticas anquilosadas que

(*) Investigadora independiente del CONICET y del Instituto A. Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. Prof. Regular, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. Prof. de Maestrías y Doctorado, UBA, UNLP, UNSJ, UNLA.

recurren a la dogmática jurídica y que buscan poner coto a prácticas que solo distribuyen sentencias judiciales de manera aislada a todo el proceso de construcción de lo jurídico en sentido amplio (1).

Por otra parte, las premisas empíricas que demandaría cualquier estudio del Derecho e inclusive la formación jurídica de tipo integral o al menos más holística, lejos están de haber sido incorporadas de manera regular, y mucho menos han ingresado en la “corriente central” disciplinar. Por el contrario, y en un contexto de alta heterogeneidad, desde las clases teóricas magistrales, la falta de uso de herramientas o esquemas pedagógicos al interior del aula, la persistencia de los manuales y tomos de doctrina, la convivencia de varias generaciones de docentes con tradiciones, en muchos casos contrapuestas, como también la ausencia de una aproximación a la evidencia empírica de campos del “saber jurídico” que mantienen una suerte de *status quo* que se prolonga a pesar de los genuinos intentos de cambio.

En uno y otro sentido, las referencias no solo a “datos” sino a problemáticas políticas y sociales se suele concentrar en disciplinas vinculadas a asignaturas especiales, ciclos profesionales orientados o las clásicas “áreas sociales” como sociología, sociología jurídica, metodología de la investigación; aquellas vinculadas con “tópicos” especiales como género, derechos multiculturales, derecho a las identidades y diversidades sexuales, entre otros.

En conjunto, la referencia queda “por fuera” casi como una caja habilitada sólo si se señala el camino y un docente ofrece la llave de apertura (2). Curiosamente, las esferas de toma de decisiones, centrales en otras

(1) Los trabajos clásicos de Cardinaux (2008), Cardinaux y González (2004), Böhmer (1999) entre otros, como también miradas más recientes que incluyen la interdisciplinaria, como planteos en torno a etnografías del poder judicial (Barrera, 2011) van despertando nuevos campos de indagación.

(2) Ejemplos notables al respecto, se encuentran en la *Revista Academia*, publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires destinada a promover un ámbito de debate y difusión de la enseñanza del Derecho. Revisando los distintos volúmenes se reconocen experiencias áulicas y de extensión que da cuenta de estos esfuerzos individuales o de cátedras/departamentos. La revista se encuentra disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n29.php Similares experiencias y resultados de investigaciones se encuentran en otras universidades nacionales y en revistas de alcance nacional y regional.

disciplinas como la Ciencia Política, Sociología, Relaciones del Trabajo, en el campo de los estudios de Abogacía quedan concentradas en poquísimas asignaturas de la carrera, y con niveles de ambigüedad generalizados, dejando para la praxis profesional su ejercicio, sin brindar elementos y competencias mínimas para los futuros y futuras egresadas. En otros términos, el accionar estatal desde la toma de decisiones a nivel de políticas públicas, práctica legislativa y operadores judiciales se convierte en una abstracción o en tipos ideales sin una consiguiente traducción empírica.

Por último, cabe realizar una aclaración previa. Analizar la enseñanza del Derecho como homogénea no solo que no resulta posible, como tampoco sería deseable. En primer lugar, en el marco de un régimen universitario nacional, que en ejercicio de su autonomía y cuidadoso de ella, ha ido configurando dinámicas propias a nivel provincial y con una clara vinculación con lo territorial como construcción de sentidos más allá de las jurisdicciones, y con presencia de actores locales que imparten un determinado curso al proceso. Por otro lado, la presencia de un sistema educativo de “doble entrada” entre las universidades de gestión estatal y las de gestión privada, que en este último caso ofrecen entre otras ventajas comparativas, modalidades de enseñanza virtual y con acceso a nuevas tecnologías de manera inmediata, diversifica aún más las prácticas y modalidades de enseñanza.

El objetivo de este artículo es precisamente dar cuenta de nuevos campos de abordaje de vinculación del derecho con las políticas públicas. Particularmente, los últimos años se han producido avances importantes para introducir el campo de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) como disciplina autónoma. En lo que sigue, desarrollo tres aspectos centrales: i) la vinculación de los DESC en el campo de los derechos humanos; ii) el campo de las políticas públicas como patrimonio de la administración pública; iii) las metodologías transversales y de “enfoque” ausentes en las currículas universitarias. Por último, el trabajo alerta sobre la demanda social y política por incorporar estas categorías en una visión holística que implica enseñar y aprender el Derecho.

II. Los DESC como categoría curricular

El abordaje que se hace de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) en la mayoría de las carreras de Derecho, particularmente en las de Abogacía, es dictarlo como un capítulo o un tema en la asignatura de

Derechos Humanos (DD.HH.) (Pinto, 1997 y 2008). Sin embargo, primero desde la formación en maestrías y doctorados, y más recientemente en la enseñanza de grado, se ha ido incorporando lentamente como una oferta curricular en sí misma y con alto nivel de aceptación.

En el caso de los estudios de posgrado, se trate de maestrías o doctorados en DD.HH. o en políticas sociales, la demanda surge más claramente, vinculada a decisores políticos, debido a la necesidad de implementar metodologías como el enfoque de derechos o de género y la perspectiva multicultural, que dado su desembarco conceptual relativamente reciente hay un gran desconocimiento de su verdadero alcance. En ambos casos, al ser “enfoques” incorporan necesariamente una dimensión transversal, que no solo debe “atravesar” diversas disciplinas, sino que debe considerar distintas instancias de toma de decisiones.

Precisando, así como el enfoque de género promovió un cambio de paradigma al denunciar la asimetría en las relaciones sociales entre varones y mujeres y el consiguiente ejercicio de poder, y de la mano de la teoría feminista ingresó en distintas áreas de conocimiento inclusive en las denominadas ciencias duras o todo el campo de las exactas (Silbaugh, 2012; Beneria, 2006), en el derecho (Stimpson, 2005) y en el caso de los estudios de desarrollo, alertando que no existe neutralidad sino “ceguera” al género (Kabeer, 1998), que implica una deliberada acción de apartar a las mujeres del contexto social de sus vidas. El enfoque de derechos incorpora la misma metodología para establecer la vinculación entre el *corpus* de derechos humanos y las políticas públicas.

En ambos casos, y a nivel de desafío disciplinar, se trata de incorporar la misma metodología en la comprensión de las distintas áreas de conocimiento y cómo cada una tiene un impacto diferenciado. De este modo, la experiencia curricular en el campo de los DESC comienza por diferenciarlos de los Derechos Civiles y Políticos (DCP) pero al mismo tiempo “atravesarlos” en que sus diferencias no impiden que gocen de las mismas jerarquías, al punto de dejar en claro con evidencia empírica el carácter exigible y especialmente justiciable de los DESC. Esta experiencia se comprende mejor, en clave pedagógica a partir del análisis de las obligaciones negativas (características de los DCP) y las positivas (prevalentes en los DESC) y su traducción en la forma de organización de los modernos regímenes de bienestar y el desarrollo de la ciudadanía contemporánea.

Ahora bien ¿por qué se recurre a un “enfoque”? El enfoque de derechos humanos es un marco conceptual teórico metodológico para el proceso de desarrollo. El mismo brinda una guía y un marco para la planificación, formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas conforme a derechos humanos. Las obligaciones que surgen de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos y de las legislaciones internas ponen de relieve las acciones prioritarias que el Estado tiene el deber de adoptar con debida diligencia. Significa que cada Poder del Estado, sea el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial, deben fundamentar su accionar en los principios de derechos humanos y en el cumplimiento de sus obligaciones incorporadas en la Constitución y en los Pactos y Tratados Internacionales (Abramovich y Pautassi, 2009).

El paradigma de los derechos humanos los caracteriza por su universalidad, interdependencia e indivisibilidad, conforme al artículo 5° de la Plataforma de Acción de la Conferencia de Derechos Humanos de Viena (1993). Sin embargo, su satisfacción depende de múltiples aspectos y la efectiva materialización de los mismos es un punto en permanente tensión. Al respecto, la característica central de un enfoque es precisamente su contenido transversal: debe estar siempre incorporado en el accionar público y no hay argumento de ningún tipo, ni siquiera vinculados a una situación de desastre natural, que justifique su falta de incorporación y aplicación por parte del Estado. Es un “prisma” de actuación fundada en derechos, los que a su vez se basan en estándares interpretativos establecidos.

Por su parte, el *enfoque de género* analiza la forma en que se organiza la estructura de poder vigente en la sociedad, la cual produce asimetrías entre uno y otro sexo. Se presenta también como un prisma que permite desentrañar aquellos aspectos que de otra manera permanecerían invisibles, dando cuenta de la presencia de una estructura de poder asimétrica que asigna valores, posiciones, hábitos, diferenciales a cada uno de los sexos y por ende estructura un sistema de relaciones de poder conforme a ello, el cual se ha conformado como una lógica cultural, social, económica y política omnipresente en todas las esferas de las relaciones sociales (Pautassi, 2007).

Aquello falsamente atribuido como “natural” no es otra cosa que la justificación para excluir y discriminar a las mujeres de las relaciones estructurantes de poder de una sociedad, sean económicas, políticas, sociales o culturales (Lamas, 2002) y que genera enormes dilemas de reconocimiento y redistribución (Fraser, 2000). Identificar estas asimetrías es siempre una

obligación y no puede ser como una parte o un capítulo, es siempre ¡transversal! Por ello y dado que no existe neutralidad, todas y cada una de las asignaturas deben adoptar este enfoque, que incluye a los estudios históricos del derecho o a instituciones del derecho romano o canónico, como también el ejercicio de derechos políticos o patrimoniales de las mujeres.

Efectivamente, las diferencias biológicas –en toda su amplitud– por sí solas no provocan determinados comportamientos, sino que aquello que produce un tratamiento diferencial entre los sexos es la concepción acerca de las capacidades y potencialidades de uno y otro sexo, devaluando las de uno y sobrevaluando las del otro, o simplemente asignándoles competencias a unos y negándoselas a otros. Este tratamiento se tradujo históricamente en diversas asimetrías en los derechos, en el acceso a recursos, al poder y en los comportamientos sociales, políticos y económicos. Por ende, lejos se encuentra de garantizar esferas de igualdad y resulta indispensable el análisis de cómo se presentan en cada contexto y con qué respuestas estatales. Otra vez, no puede ser parte de una asignatura o un taller, sino debe ser parte central de la enseñanza y la práctica profesional en Derecho.

En concordancia, el “salto” que el enfoque propone es precisamente traducir metodológicamente cómo la universalidad e indivisibilidad de derechos civiles, políticos y sociales, en el alcance interpretativo del *corpus* de derechos humanos, que aplicado en toda su repercusión, transforma la actuación de los Estados pero a su vez, promueve un empoderamiento activo de cada sujeto titular de derechos.

Por último, destacar que transversalizar el enfoque de género en cada análisis realizado tiene por objetivo sensibilizar a los/as alumnos/as sobre el uso del concepto como así también visibilizar las brechas existentes en la provisión de bienestar entre mujeres y varones, que incluye a las distintas identidades sexuales, sean colectivos LGBTI (personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex), como también las discriminaciones producidas a personas pertenecientes a comunidades indígenas, migrantes o por condición socioeconómica.

Es así como el *corpus* transforma el proceso de comprensión en tanto el alcance interpretativo es mayor. En primer lugar, la metodología propone una combinación entre enfoque de derechos y de género para el diseño y la implementación de diversas políticas públicas, las que abarcan a los

tres poderes del Estado (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y los conmina a su aplicación. En el campo específico de los DESC, cada sector social en que se especializa la respuesta estatal, por ejemplo para cumplir las obligaciones en torno al derecho a la salud se ha organizado un Ministerio de Salud, a nivel nacional y los correspondientes pares provinciales; debe organizar y fundar sus prestaciones en derechos y no en respuestas aisladas o asistenciales. No se trata de que un Estado nacional o provincial asista a la población en el campo de la salud o garantice el acceso a la educación, sino que debe promover el ejercicio activo del derecho a la educación o a la salud.

De allí el énfasis en el efecto transformador y que debe ser impartido, explicado y enseñado, como núcleo básico de derecho pero como concepto articulador del ejercicio de ciudadanía. Dado que la provisión de bienestar se instituye como una responsabilidad estatal, y la modalidad mediante la cual los Estados protegen los derechos sociales constituye en sí misma una política de estratificación social (3).

Asimismo, la incapacidad de las instituciones democráticas de representación o de mediación social para resolver demandas insatisfechas trasladó al ámbito judicial la resolución de conflictos, es decir, las demandas sociales que tradicionalmente se disputaban en otros ámbitos (esencialmente en el Poder Ejecutivo, quien se encarga principalmente del diseño e implementación de políticas sociales) empezaron a presentarse ante los tribunales (Balardini y Royo, 2012; Bermúdez y otros, 2014; Bestard y otros, 2014). La forma en la cual la sede judicial se encuentra resolviendo el tratamiento de los derechos sociales es otro de los aspectos que debe formar parte del proceso de enseñanza.

Precisamente, la forma de conocer y evaluar cómo el Estado cumple con sus obligaciones, es con evidencia empírica, lo cual significa contar con datos, sean estadísticos, evaluaciones cualitativas o distintas formas de abordaje metodológico que den cuenta de la forma efectiva en que se está desempeñando el Estado en relación con sus obligaciones. Y esta búsqueda de “evidencia” implica un análisis integral y transversal, es decir que “atraviese” todos los campos de intervención estatal.

(3) Al respecto, los trabajos del Grupo de Trabajo interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas abordan estas problemáticas, Arcidiácono (2012), Pautassi y Gamallo (2012, 2015) y otros estudios disponibles en: www.dspp.com.ar

III. Evidencia empírica y derechos

En clave de evidencias, uno de los aportes más significativos desde el inicio de este siglo es el desarrollo de las formas de medición de los derechos humanos, concretamente a partir de una herramienta que son los *indicadores de progreso*. Se trata de una unidad de medida que permiten cuantificar y calificar el proceso de respuestas estatales en torno al cumplimiento de obligaciones de “hacer” por parte de los Estados y las de abstenerse.

Para ello resulta indispensable identificar y sistematizar los estándares de interpretación de las obligaciones contenidas en los DESC, considerando como tales a aquellos parámetros establecidos en el *corpus* de derechos humanos, que fijan el contenido y alcance de cada derecho y permiten medir, dimensionar, delimitar el grado de cumplimiento de las obligaciones. En rigor, se necesita establecer claramente la unidad de medida (por ejemplo cómo define el derecho al trabajo y las libertades sindicales, el derecho a la salud, a la educación el Protocolo de San Salvador) y que integran las distintas interpretaciones de los Pactos y Tratados Internacionales realizadas por los intérpretes reconocidos conformando el *corpus* de derechos humanos (4). Esta interpretación –que define el alcance y contenido– no permite validarla directamente, sino que requiere de una nueva unidad de medida, que incorpore información empírica, que son los indicadores, los que no sólo se completan con datos estadísticos sino que es posible también incorporar información de tipo cualitativo, para dar cuenta del grado de avance de un Estado en la plena realización de los derechos humanos. Este ejercicio analítico, implica a su vez identificar dimensiones de los distintos derechos humanos que se traducen a su vez en categorías y variables aptas para ser observadas, no sin complejidades que es necesario considerar.

Así, los indicadores de progreso no solo cuantifican, logros o cumplimiento de metas –por ejemplo aumento de la matrícula escolar– sino que califican la conducta de los Estados para cumplir con sus obligaciones, que

(4) Los expertos autorizados integran los Comités de los Pactos Internacionales (por caso Comité PIDESC, Grupo de Trabajo para el Análisis de los informes nacionales previstos en el Protocolo de San Salvador, Comité CEDAW) sumado a la labor de los relatores especiales de Naciones Unidas, las resoluciones de los órganos de fiscalización, en el caso del Sistema Interamericano la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, entre otros.

siguiendo el caso del derecho a la educación, van a medir si el aumento de la matrícula se da a partir de ofrecer una educación de calidad, en cantidad suficiente y disponible para todos los NNA, si es culturalmente adecuada y respeta los patrones de diversidad, entre otros estándares que se considera. A su vez, al ser los derechos humanos “universales, indivisibles e interdependientes” se analizan en relación con la satisfacción de otros derechos, tanto DESC como derechos civiles y políticos. Por lo tanto, se requiere un número importante de indicadores de progreso que permitan medir la conducta estatal bajo la impronta de la satisfacción plena e interdependiente de derechos.

De acuerdo con lo analizado, cabe interrogarse si es posible ¿que los indicadores de progreso reflejen de manera adecuada el accionar de los Estados? Sin duda que una herramienta teórica-metodológica como esta no va a dar cuenta de la totalidad de la conducta estatal, sin embargo, permite una aproximación lo suficientemente certera en la medida en que se asuman como aproximaciones múltiples al estado de realización de los DESC y del conjunto de derechos humanos, en cada uno de los Estados, en tanto los indicadores se concentran en medir el cumplimiento de un derecho contenido en un Pacto o Tratado Internacional. Esto es, la unidad de medida son las obligaciones contenidas en la norma y no fenómenos sociales aislados.

Concordantemente, los indicadores no pueden ser analizados de manera aislada, porque no reflejan una correspondencia lineal entre el grado de avance en la garantía del derecho sino que constituyen un conjunto de herramientas que, interpretadas sistemáticamente, pueden ofrecer un panorama de la materialización de los derechos contenidos en el Pacto o Tratado Internacional o en la Constitución. Por otra parte, la especificidad de cada Estado, no permite hacer comparaciones o utilizar a los indicadores para conformar escales o rankings de cumplimiento, sino por el contrario, se sitúa el problema –y su interpretación– en su propia dimensión. En términos de valoración de la conducta estatal, cada Estado es un universo en sí mismo que no se compara con la *performance* de otros Estados, sino solo en relación con el grado de satisfacción de cumplimiento de derechos.

Con el cúmulo teórico reseñado, pero particularmente en base a una necesidad concreta de definir esquemas más certeros de medición de las obligaciones estatales en torno a derechos, es que se fueron adoptando indicadores de progreso, tanto por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas,

particularmente vinculadas a la medición de cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 2006, 2008 y 2012), sino que en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos se definieron indicadores en relación con el Protocolo de San Salvador (2015), y aún más recientemente, el Comité de Expertas de Violencia (CEVI) que tiene a su cargo el monitoreo de la Convención de Belem do Pará, adoptó un sistema de indicadores de progreso (MESECVI, 2015), los que son requeridos a los Estados partes en sus informes nacionales de cumplimiento.

Los indicadores se clasifican en tres tipos: i) estructurales: reflejan la aprobación de Instrumentos Internacionales a la vez que analizan cómo se organiza el aparato institucional y el sistema legal para responder a las obligaciones establecidas en dichos marcos normativos y a nivel constitucional; ii) de proceso: miden la calidad y magnitud de los esfuerzos del Estado para implementar los derechos, a la vez que analizan la cobertura y el contenido de las estrategias, políticas, planes, programas u otras actividades e intervenciones para alcanzar las metas que corresponden a la realización de un derecho y vigilan directamente la aplicación de las políticas públicas; iii) de resultados: reflejan los logros individuales y colectivos que indican el estado de realización de un derecho humano en un determinado contexto, y van a medir el impacto efectivo de las estrategias, programas, intervenciones del Estado en materia de garantías de derechos de cada persona, buscando proveer una medida cuantitativamente comprobable y comparable de la *performance* del Estado. De manera complementaria se incluyen señales de progreso cualitativas, que captan la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que le otorgan al fenómeno evaluado (Pautassi, 2010).

Esquemáticamente, el proceso de medición establece un nexo entre las obligaciones (positivas y negativas) contenidas en pactos y tratados internacionales y la formas de medir su cumplimiento (indicadores). El resultado es una clave de aproximación mixta que combina herramientas del Derecho, de los derechos sociales y de la producción de estadísticas sociales y herramientas de gestión pública. Los resultados son notables en términos de despertar conceptual y metodológico, que es perfectamente aprehendido por las estudiantes y los estudiantes.

Los indicadores de progreso se inscriben a su vez en una agenda global de compromisos estatales para garantizar un desarrollo sostenible,

habiéndose definido 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que de aquí al 2030 los países se comprometieron a impulsar. Otra vez refuerza la necesidad de que la enseñanza del Derecho establezca puentes entre los derechos y las formas de organización política y social.

IV. “Enfocando” en la currícula

Las características salientes del “enfoque” de derechos y de género son precisamente traducir metodológicamente los principios fundantes de Derechos Humanos, demandando una redefinición de todo el accionar del Estado, y donde la educación –en todos sus niveles– requiere una urgente adecuación. Si nos detenemos, por ejemplo, en el proceso de incorporación desde la educación en primera infancia, inicial, primaria y secundaria de los derechos reconocidos por la Convención Internacional de Derechos del Niño, el proceso ha sido largo, pero paulatinamente la pedagogía de los derechos humanos fue ingresando. El lenguaje de titularidad de derechos se fue incorporando a las aulas y se fueron apropiando paulatinamente sus integrantes.

Mucho más complejo es la incorporación de la educación sexual integral (ESI), donde la resistencia de cuerpos directivos y docentes a su inclusión en toda la currícula es activa y potente. De forma complementaria, los diálogos entre el sector educación y salud se reducen a controles sistemáticos de los niños, prácticas odontológicas, alimentación adecuada y detección de algunos problemas vinculados con el aprendizaje pero lejos está de ser un vínculo articulado y que fluya de manera permanente, lo que a medida que los adolescentes van creciendo se reduce aún más a los contenidos quedando sólo en algunas asignaturas pero lejos de una propuesta integral.

Y en los casos de violencia de género y de la perspectiva de género es aún más notoria la ausencia, con excepción de algunas jurisdicciones más activas para prevenir y/o acompañar procesos de embarazo adolescente en las escuelas, promover la retención escolar en situaciones de alta vulnerabilidad y articular medidas de prevención en situaciones de violencia, sean de género o institucionales u otras de los tantos tipos de violencia existentes. El estrechamiento es aún más visible a nivel secundario, que a excepción de los controles de salud que se establecen como norma regular en algunos años de la carrera, no hay por ejemplo articulaciones con los mecanismos

para el adelanto de la mujer, se trate del Consejo Nacional de la Mujer o sus equivalentes provinciales y locales.

Y mucho menos se pueden visualizar estrategias sostenidas de articulación con organismos de igualdad y no discriminación, donde el respeto a la diversidad y las identidades culturales deberían ser parte de la formación ciudadana sistemática y permanecen por fuera de los espacios áulicos. Inclusive aún más grave son los casos recientes como la inclusión obligatoria de educación religiosa en la provincia de Salta, que nos alerta sobre claros retrocesos, en un contexto de resurgimiento de los fundamentalismos en general, y los religiosos en particular. Así resulta necesario identificar las enormes disparidades provinciales en un marco de gestión de la educación por parte de las provincias sin que a la fecha existan suficientes evaluaciones integrales del funcionamiento del sistema educativo.

En efecto, el desarrollo de las competencias expresivas, la aprehensión de los contenidos, la orientación hacia determinadas especializaciones dentro de los campos del Derecho, solo puede desarrollarse en base al estímulo de la capacidad reflexiva sobre las desigualdades existentes, atravesadas por múltiples asimetrías, y sobre una reflexión colectiva sobre los límites del Derecho. Asimismo, si no se ofrecen espacios de crecimiento y oportunidades para el intercambio y la construcción de relaciones sociales de género más equitativas, poco se podrá avanzar en un ejercicio responsable de la carrera y de la profesión.

Baste como ejemplo el importante grado de exposición que tienen las jóvenes y los jóvenes a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, con una formación de la subjetividad en donde se multiplican las instituciones y ya la socialización tiene otro rumbo, lo que conduce a procesos emancipatorios más acelerados y con nuevas claves en el ejercicio de la autonomía. A su vez las sociedades son cada vez más diversas y multiculturales, y el desarrollo de las competencias presenta nuevos desafíos, y la apropiación del lenguaje de derechos, del respaldo establecido en los pactos y tratados internacionales, y la propia concepción de sujeto titular de derechos, debe promover un empoderamiento en el marco de un proceso colectivo que otorgue valor a los derechos humanos.

Se trata de otorgar un sentido al *habitus* (Bourdieu, 1987) que considera a todas aquellas formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por

la posición que una persona ocupa en la estructura social y, por lo tanto, da cuenta de cómo las conductas se van a traducir en secuencias objetivamente orientadas por referencia a un fin, sin ser necesariamente el producto de una estrategia consciente, ni una determinación mecánica (Bourdieu, 1997). Es precisamente este *habitus* el que debe dispararnos reconsideraciones importantes de nuestro actuar en la docencia.

En síntesis, todos estos temas, centrales para el Derecho y el bienestar de la población no pueden recibir tratamiento como “tópicos” especiales sino que deben estar presentes en toda la enseñanza atravesando y enfocando las dinámicas de formación y las prácticas del Derecho.

V. Transformando y vinculando: claves de abordaje

En efecto, la necesaria y obligatoria incorporación del concepto de universalismo respetuoso de las diferencias e identidades culturales, requiere una construcción colectiva voluntaria y activa de modo de “atravesar” el aparato de formación universitaria para incorporar la formación de las subjetividades de las nuevas generaciones. Se trata de repensar categorías para que los estudiantes universitarios se piensen y se construyan desde sus identidades particulares pero al mismo tiempo se promueva su aptitud para participar en la construcción de un ideal universal integrado desde derechos humanos que nos permita convivir y construir en la diversidad.

Una pedagogía de derechos humanos universales, que también involucre a docentes, directivos y personal en general, basada en el respeto a la igualdad y no discriminación, debe partir del reconocimiento práctico que las estudiantes y los estudiantes son titulares de derechos y por lo tanto deben ser activos en el ejercicio del derecho a la educación, entre otros derechos. Se trata de “atravesar” y promover un “*habitus*” o sentido práctico democrático basado en el respeto, las garantías y la promoción de relaciones sociales de género igualitarias.

Y allí los derechos económicos, sociales y culturales con perspectiva de género tienen un mandato claro y que no puede ser soslayado en categorías generalizantes. A modo de ejemplo, el estudio del derecho al trabajo y a la seguridad social no puede seguir concentrándose únicamente en las relaciones laborales formales, de corte contributivo, sino que tienen que incluir las distintas formas de trabajo, tanto informal como también el trabajo

de cuidado no remunerado. La seguridad social debe incorporar el estudio de las distintas formas de protección social hoy vigentes. De lo contrario continuaremos ampliando una brecha entre la enseñanza y las respuestas estatales. Los ejemplos son incommensurables.

La oportunidad de repensar la formación en Derecho que hoy se imparte en Argentina y donde los docentes tenemos una responsabilidad enorme, no es sólo un desafío sino se convierte en una obligación insoslayable. A mi modo de ver si no “atrasamos” activamente la malla curricular y repensamos la formación en sentido holístico pero con un enfoque, que en todo momento identifique las asimetrías de poder entre varones y mujeres, y denuncie los sesgos de género presentes en cada asignatura, y que se proponga superar el “caso”, la “sentencia” y se involucre en la dinámica social y política, pocas transformaciones efectivas lograremos. No se trata de más sino de mejores prácticas conforme a derecho y respetuosas de la equidad de género.

VI. Bibliográficas

ABRAMOVICH, V. y PAUTASSI, L. (2009). “El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales”, en: Abramovich, V. y Pautassi, L (comp.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires: Editores del Puerto, pp. 279-340.

BALARDINI, Lorena y ROYO, Laura (2012). “La exigibilidad del derecho a la Vivienda y el uso de indicadores para su monitoreo. Las relocalizaciones en la Cuenca Matanza Riachuelo”, en: Pautassi, Laura y Gamallo, Gustavo (comps.), *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

BARRERA, Leticia (2012). *La Corte Suprema en escena. Una etnografía del mundo judicial*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BENERIA, Lourdes (2006). “Género y políticas públicas: desafíos de la equidad”, en: *Revista Nómadas* N° 24. Bogotá: Fundación Universidad Central.

BERMÚDEZ, Ángeles; CARMONA BARRENECHEA, Verónica y ROYO, Laura (2014). “Judicialización de la política habitacional de la Ciudad de Buenos Aires: entre la multiplicidad de programas y la escasez de resultados”,

en: Pautassi, Laura (dir.), *Marginaciones sociales en el área metropolitana de Buenos Aires. Acceso a la justicia, capacidades estatales y movilización legal*. Colección Derechos Sociales y Políticas Públicas. Buenos Aires: Biblos.

BESTARD, Ana María; CARRASCO, Maximiliano y PAUTASSI, Laura (2014). “Límites interpretativos al derecho a la seguridad social: una mirada a través de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia en Argentina”, en: Pautassi, Laura (dir.), *Marginaciones sociales en el área metropolitana de Buenos Aires. Acceso a la justicia, capacidades estatales y movilización legal*. Buenos Aires: Biblos.

BÖHMER, Martín (1999). *La enseñanza del derecho*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (1987). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

— (1997). *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

CARDINAUX, Nancy (2008). “La articulación entre enseñanza e investigación en derecho”, en: *Revista Academia*, Año 6, N° 12. Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 241-256.

CARDINAUX, Nancy y GONZÁLEZ, Manuela (2004). “El derecho que debe enseñarse”, en: *Revista Academia*, Año 1, N° 2. Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 129-146.

FRASER, Nancy (2000). *Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento*. Madrid: New Left Review en Español 4, pp. 55-68.

GRUPO DE TRABAJO PROTOCOLO DE SAN SALVADOR (2015). *Indicadores de progreso para medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador*. Grupo de Trabajo para el Análisis de los informes nacionales del Protocolo de San Salvador. Washington: Organización de Estados Americanos (OEA).

LAMAS, Marta (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

KABEER, Naila (1996). *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento sobre el desarrollo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MESECVI (2015). *Guía práctica para la aplicación del sistema de indicadores de progreso para la medición de la implementación de la Convención De Belém Do Pará*. Washington: Comisión Interamericana de Mujeres.

NACIONES UNIDAS (2012). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Indicadores de Derechos Humanos. Guía para la medición y aplicación*. Ginebra y Nueva York, HR/PUB/12/5.

— (2006). *Informe sobre indicadores para vigilar el cumplimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos*. Ref. HRI/MC/2006/7.

— (2008). *Informe sobre los indicadores para promover y vigilar el ejercicio de los derechos humanos*. Ref. HRI/MC/2008/3.

PAUTASSI, Laura (2007). *¡Cuánto Trabajo mujer! El género y las relaciones laborales*. Buenos Aires: Capital Intelectual, pp. 41-95.

— (2010). “Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición”, en: Abramovich, V. y Pautassi, L (comp.), *La medición de derechos en políticas sociales*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

PAUTASSI, Laura y GAMALLO, Gustavo (2012). *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

— (2015). *El bienestar en brechas. Las políticas sociales en la Argentina de la posconvertibilidad*. Buenos Aires: Biblos.

PINTO, Mónica (1997). *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editores Del Puerto.

— (2008). “Los derechos humanos económicos, sociales y culturales”, en: Alegre, Marcelo; Gargarella, Roberto y Rosenkrantz, Carlos, *Homenaje a Carlos S. Nino*. Buenos Aires: Facultad de Derecho UBA y La Ley.

SILBAUGH, Karen (2012). “Convirtiendo el trabajo en amor: el trabajo doméstico y el derecho”, en: Gherardi, Natalia (comp.), *Justicia, género y trabajo*. Red Alas. Buenos Aires: Librería.

STIMPSON, Catherine (2005). “¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años 90?”, en: *Revista Academia* N° 6, Buenos Aires: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 301-330.

La enseñanza del Derecho. Taller de acceso a la Información Jurídica. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario

POR **SANDRA FRUSTAGLI (*)** Y **GUSTAVO M. NADALINI (**)**

Sumario: I. Introducción.- II. Desarrollo.- III. Conclusión.- IV. Bibliografía.

I. Introducción

La enseñanza del derecho ha atravesado desde sus inicios diversas formas y estrategias de realización, generando múltiples corrientes de pensamiento que definieron contenidos, metodologías, objetivos, fuentes y actores propios.

Sin embargo, al menos en la formación de los futuros abogados en nuestra sociedad, han primado una concepción y una práctica formativa fuertemente normativista, en las que se destaca una visión enciclopedista vertebrada centralmente por los cuerpos legales codificados.

El conocimiento jurídico se asume como un corpus dado que debe ser transmitido, y para ello la apelación a las exposiciones teóricas y magistrales protagoniza la praxis áulica. Así, y aún con los matices propios de la evolución en las formas de relación entre los actores académicos, de las instancias

(*) Prof. Asociada de Derecho de los Contratos y Derecho del Consumidor, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario. Prof. Responsable de Derecho de los Contratos, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS), Universidad Nacional de San Luis.

(**) Prof. Titular del Taller de Acceso a la Información Jurídica; Historia del Derecho, y Derechos Reales, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario. Prof. Responsable de Derechos Reales y Ética Profesional, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS), Universidad Nacional de San Luis.

de democratización de los espacios compartidos, del avance de otras disciplinas vinculadas al universo jurídico, y en fin, de las convicciones propias y de los estilos particulares de los formadores; el modelo de la clase magistral, monologada y unilineal es el que se advierte con preeminencia.

De esta manera, la prédica acerca de la necesidad de lograr la construcción de conocimiento en un escenario de enseñanza aprendizaje y relaciones con protagonismos compartidos, se vulnera.

Este diagnóstico que se observa y comparte en el interior de la academia, es fruto de un tiempo prolongado en el que se han acumulado haceres uniformes que se heredan y se convierten en el prisma a través del que se concibe el estudio y análisis de lo jurídico.

La preponderancia en la formación normativista en las Facultades de Derecho no significa desconocer y valorar que en todas ellas, en más o en menos, existen experiencias que proponen y concretan abordajes diferenciados; en los que se destacan otros horizontes y objetivos de realización. Diversas cátedras y usinas de investigación se abocan a recorrer otras dimensiones del derecho trascendentes de lo puramente normativo. Así se intentan fortalecer habilidades y destrezas para diferentes incumbencias profesionales, que junto a la tradicional preparación para el litigio y el ejercicio liberal de la profesión, conforman un universo más amplio e inclusivo.

Existe un alto consenso entre los diversos operadores del derecho, acerca del reconocimiento de otros campos de desarrollo jurídico, desatendidos durante muchos años, y que deben ser receptados curricularmente y formar parte de las operaciones didácticas y pedagógicas para los estudiantes de abogacía.

La investigación jurídica, la docencia, los métodos alternativos de resolución de conflictos, el acceso y la creación de textos jurídicos, la argumentación, entre muchos otros, conforman un espacio de enriquecimiento y de recorrido insoslayable en la enseñanza del derecho en la actualidad.

Ratificamos la certeza de que en las Universidades existe desde hace años tanto la preocupación como la acción para confrontar la formación tradicional e innovar en formas inicialmente atípicas, en algunos casos centrales y en otros complementarias, para la construcción de las capacidades

necesarias en el estudiante de ciencias jurídicas. Pero también reconocemos que suelen observarse como experiencias aisladas que conviven con una troncalidad tributaria de las formas históricas y consolidadas.

Asumir que es necesario y conveniente cuestionar la formación tradicional, implica también asumir la necesidad de formar y capacitar a los formadores en prácticas, metodologías y objetivos que nos les resultan naturales y espontáneos para sus estrategias de enseñanza. No será sólo materia de las vocaciones docentes, de la buena fe y de las sanas intenciones de los mismos; sino que es imperioso pensar en canales de capacitación adecuados.

Asimismo, repensar la enseñanza del derecho, requiere la convicción reflexiva de los gobiernos institucionales y el acompañamiento en procesos concretos de nuevas definiciones de los perfiles profesionales deseados, de los alcances de la titulación; y todo ello sin ignorar que en disciplinas como el Derecho, que integran el conjunto de saberes que la Ley de Educación Superior (1) considera de interés público, varios de los extremos acerca de estas definiciones trascienden las autonomías universitarias puras y descansan en decisiones ministeriales, como es el caso de las llamadas actividades reservadas al título de abogado.

En las acciones materiales concretas, creemos que es primaria la conveniencia de intervenir los planes de estudio, consensuando reformas curriculares que contemplen la enriquecida variedad de alcances y competencias que la sociedad actual pretende del operador jurídico. A estos efectos creemos en que resultan mucho más útiles currículas flexibles y dinámicas, superadoras de planes pétreos y rígidos, propios de paradigmas distintos y más estables. En definitiva, concebir el plan de estudio como una herramienta para definir y orientar la formación y no como un fin en sí mismo.

En atención de estos objetivos, es alentador tener presente el documento que es fruto del trabajo conjunto de las Carreras de abogacía de universidades nacionales reunidas en su Consejo Permanente. Allí se consensuaron los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima y los criterios para la intensidad en la formación práctica; y es un texto que expresa explícitamente una visión renovadora para la formación de los futuros abogados.

(1) Ley de Educación Superior N° 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires.

Esta producción junto a los aportes del CRUP fue asumida por el Consejo de Universidades en los primeros meses de este año (2).

II. Desarrollo

En los últimos años la mayoría de Escuelas, Departamentos y Facultades de Abogacía han comenzado y/o concretado sus procesos de reformas curriculares; y en todos ellos se destaca la preocupación por superar las prácticas formativas tradicionales –sin negarlas en lo valioso que las integra–, y el avance hacia propuestas como las que aquí sostenemos. Es común también detectar en estos trabajos de cambio una preocupación compartida por fortalecer la formación práctica de los estudiantes, en diversas instancias de realización; sea al interior de las asignaturas generales y disciplinares; como en materias específicas, y en experiencias en territorios extrauniversitarios. De nuevo la labor no es sencilla, y requiere superar la concepción teórico-práctica unánimemente compartida desde hace largo tiempo; para avanzar en trayectos, experiencias y dispositivos tangibles, observables y susceptibles de acreditación.

En el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, inaugurando en el año 2016 un nuevo plan de estudios, se generaron instancias de formación práctica que atraviesan directa y transversalmente todo el camino de la Carrera, y se fortalecen en tramos específicos de la misma (3).

Se definió que esta experiencia formativa debía instalarse desde el ingreso de los estudiantes a la Facultad, para lo cual se constituyó una asignatura en formato de taller, denominada Taller de Acceso a la Información Jurídica, cuya experiencia y fundamentación es objeto de esta propuesta.

Su oferta se sostiene en la convicción de que es vital en el proceso de formación práctica del estudiante de derecho, contar con habilidades propias para el acercamiento a la información jurídica, que se presenta diversa, dispersa, específica y muchas veces oscura. Para ello, no basta con contar con mecanismos de acceso para los que la tecnología cuenta con sobrados

(2) Consejo de Universidades (2017). Acuerdo Plenario N° 146. República Argentina.

(3) Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía (2015). Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario. Resolución C. S. N° 126/15.

engranajes de simplificación, sino que se requiere muy particularmente detectar y distinguir la especificidad del discurso jurídico que nutre la información que lo expresa.

Frente a este desafío, partimos de asumir que existe un *discurso jurídico*, tanto oral como escrito, ambos son modos constantes de su realización; pero que a los efectos del desarrollo de esta asignatura y cumplimiento de los objetivos propuestos centralizamos en la información escrita. Asumir también que el discurso jurídico abarca y se genera en múltiples ámbitos de desarrollo; y que asume tipologías de realización también diversas. Se lo concibe como un *discurso disciplinar*, y por tanto creador y tributario del mismo.

La disciplina que lo conforma y contiene es el Derecho, al que entendemos como una Ciencia, por lo que el discurso jurídico disciplinar, es un discurso científico y herramienta central de aquélla. Se sirve de un código o lengua común y una tradición o marco cultural y social en el que se inscribe (Domecq, 2014); pero también se nutre y genera en la gestación, aprovechamiento y utilización de un tecnolecto específico, que le otorga tipicidad y lo fortalece en su identidad.

El lenguaje jurídico es un lenguaje de especialidad (Álvarez; Nadalini y Zanetti, 2015); amén de ser el lenguaje menos independiente del pensamiento que lo produjo. El discurso jurídico está poblado de vocablos abstractos, como Estado, democracia, posesión, justicia, etc. Por tanto su aprehensión requiere instancias diversas y conjuntas de realización.

En su especificidad, el tecnolecto del derecho propende a superar algunas debilidades del lenguaje en particular y del discurso en general, como la ambigüedad y la vaguedad en los términos y conceptos. El valor intrínseco e instrumental de la multivocidad de los vocablos en una disciplina como la jurídica, debe superar la opacidad de aquellos riesgos.

El tecnolecto jurídico suele serlo en su significado o contenido, antes que en sus formas de construcción. Por ello es común advertir que muchos de sus términos son en verdad palabras de uso común que adquieren al interior del discurso del derecho un significado propio. En otros casos, es un lenguaje creado especialmente, nutrido de palabras que sólo adquieren valor y sentido en el campo discursivo del derecho, y carecen de sentido

en otros ámbitos. En algunas ocasiones se apela al uso de términos del derecho comparado, y por tanto se concreta una suerte de extranjerización del discurso, en el entendimiento de que la expresión resuelve del mejor modo posible el real sentido que se pretende crear en el texto. Es también habitual en toda la disciplina del derecho, y un recurso común a todos los operadores jurídicos, acudir a voces del latín, que tan fuertemente a proveído a la construcción del discurso de esta ciencia, para la identificación de instituciones jurídicas. A pesar de que son muchas las manifestaciones que pregonan la necesidad de mermar en el uso de términos de esa lengua, la práctica jurídica toda se resiste a su abandono.

Creemos que las particularidades del lenguaje y discurso jurídicos no descansan en el uso de la gramática y sus reglas, que son en definitiva las del lenguaje común, sino en tipicidades semánticas o terminológicas y de estilo (Álvarez; Nadalini y Zanetti, 2015).

Otra característica particular y activa del discurso jurídico es que siendo un lenguaje propio del derecho, exhibe su mismo dinamismo. La información jurídica, por tanto, es dinámica y se amolda a los cambios y metamorfosis del derecho como disciplina de múltiples aristas.

El lenguaje del derecho se realiza o manifiesta en diversos ámbitos y a la vez desarrolla aspectos diferentes en cada uno de ellos. Algunos de los más significativos son el legislativo, el jurisprudencial, el práctico y el doctrinal. Acceder a su conocimiento y generar destrezas primarias para su construcción, requiere el desempeño de prácticas concretas, que distingan las particularidades de cada caso. Una de las carencias comunes en las estructuras curriculares para la formación de abogados es la ausencia de herramientas para adiestrar en la técnica del discurso legislativo. Resulta poco propicio que en los programas de estudio se ignoren técnicas propias de una incumbencia que resulta esencial dentro de los alcances del rol del abogado.

En consonancia con ese supuesto, consideramos el acceso a la información jurídica normativa o legislativa, no sólo como la búsqueda electrónica o artesanal de fuentes legales, labor que hoy podría simplificarse apelando a voces comunes dentro de un repertorio digital; sino como la generación de habilidades para saber razonar e interpretar el texto legal, discernir sobre sus razones y justificaciones, y, en fin, conocer los rudimentos de su construcción.

En similar sentido, acceder al texto jurídico jurisprudencial no puede limitarse a la lectura de una sentencia y desentrañar las soluciones que brinda para el caso concreto; sino que el acceso genuino a esa información debe contemplar la formación en tipologías textuales que se encuentran en ella, de modo que el estudiante crezca en la capacidad para descubrir las tipologías expositivas, descriptivas y fundamentalmente argumentativas, que se expresan al discurso judicial y le otorgan identidad. Pero también entendemos que acceder a la información jurídica que nutre la jurisprudencia implica adentrarse en los supuestos fácticos y argumentales que sostienen el caso, tal como se lo presenta para su juzgamiento. La riqueza de los textos de las partes, la exposición de los hechos, las razones esgrimidas para sostenerlos y ponderarlos valiosamente, las justificaciones, los anclajes jurídicos a los que se apela, las pretensiones y los criterios de justicia parciales que circulan, entre muchos otros, son aspectos y elementos que nutren y enriquecen el discurso judicial. Limitarlo solamente al texto institucional emanado de la autoridad tribunalicia significaría acceder de manera sesgada al discurso que allí se construye.

En la asignatura Taller de Acceso a la Información Jurídica proponemos prácticas de acercamiento a las particularidades del texto judicial, de adiestramiento en su construcción y de análisis e interpretación de todo el cuerpo que lo concreta.

El discurso jurídico doctrinal es concebido en esta propuesta pedagógica como un texto eminentemente investigativo; por tanto atravesado por los rigores metodológicos de ese hacer, por las subjetividades que inevitablemente connotan al sujeto que lo esgrime y por la objetividad inmanente a su objeto de estudio. En su estudio asume particular relevancia capacitar al estudiante en el dominio de las herramientas textuales que permitan distinguir sus diversas tipologías, y muy especialmente concientizar acerca de que el texto jurídico doctrinal es sustento habitual de otros discursos jurídicos; de modo que acceder a ellos es ingresar mediatamente en su universo y viceversa.

Amén de la justificación teórica y sistemática para explicar las razones que asisten al interior del ordenamiento jurídico para atribuirle el lugar que se le adjudica a la doctrina en el panteón de las fuentes del derecho; nos interesa generar en el alumno la aptitud crítica suficiente para evaluar los verdaderos límites de su alcance. Acceder a la información jurídica de esta

especie, se halla también contextualizada por las usinas que las generan o sostienen, para lo que resulta útil abundar en la reflexión crítica acerca de los canales y posibilidades para su gestación y habitual uniformidad.

Nos importa informar y formar a los futuros abogados, en la conciencia efectiva de que el discurso jurídico doctrinario está lejos de ser un texto neutral, y que encuentra espacios de naturalización y consolidación en los mismos procesos académicos de formación.

Finalmente, en esta esquematización arbitraria y sesgada, el texto práctico surge con la presunción de ser el que mayores ocasiones de participación común permite. Es intención de la Cátedra conformar el acceso y análisis de estos textos como aquellos que emanan con la explícita intencionalidad de expresar intereses de parte y predefinidos. Tanto la presentación de un escrito al interior de un expediente judicial o administrativo, como la redacción de un contrato o un acuerdo de soluciones privadas, se presentan como expresiones definitorias de posiciones legítimamente parciales. En ellos es habitual que cobren mayor énfasis caracteres propios del discurso persuasivo y de justificación.

Nos interesa especialmente señalar a estos discursos como integrativos de la información jurídica en su totalidad y sin los cuales resultaría amputada de uno de sus contenidos; ya que es habitual que al halar de acceso a la misma el sujeto asuma que se agota en la información de fuentes formales o en la que generan los órganos institucionales competentes en cada caso.

En cualquiera de sus manifestaciones, o en todas ellas en verdad, el discurso jurídico que edifica la información jurídica que resulta nuestro insumo debe honrar ciertos elementos en su confección. Así, el mismo impone expresarse con propiedad; es decir, en un uso adecuado y pertinente de la terminología. En tal dirección hay que recordar que en el discurso de la ciencia jurídica, más que en otras ciencias, se acude a la utilización de términos habituales, que son de conocimiento común para la sociedad. Muchos sostienen que el origen latino de los vocablos, tan presente en el discurso jurídico, es lo que lo explica (Reyes Arpón, 1997).

Al momento de construir un texto jurídico debe intentarse cumplir con la demanda de claridad en las expresiones. El texto normativo o judicial, por ejemplo, debe ser claro en tanto tiene como destinatarios a la sociedad en su conjunto o a actores de la misma. En el Taller se intenta que el alumno

advierta la inconveniencia de construir una información jurídica cerrada, críptica, direccionada a una comunidad de entendidos y excluyendo a los destinatarios reales. Creemos que aporta a la claridad que el texto jurídico sea conciso; en tanto su lectura e interpretación son técnicas y con sentido, de un modo diverso al del texto literario.

En el Taller entendemos que gran parte de los logros que nos proponemos alcanzar con estas prácticas en la enseñanza del derecho, requieren de un conocimiento básico de cuestiones metodológicas. Conscientes de que la ubicación de la asignatura en el primer cuatrimestre del primer año de la Carrera nos interpela con sujetos embrionarios en la formación jurídica, creemos sin embargo que es capital proveer herramientas de metodología para garantizar un acceso más provechoso. Esto porque entendemos el acceso a la información jurídica como una labor interpretativa, de análisis, de develar sentido, y, repetimos, no sólo de hallazgo y acopio. Métodos de interpretación como caminos para conocer, herramientas para aprehender el significado del lenguaje y de los textos jurídicos.

Amén de que reconocemos el valor de la hermenéutica jurídica como método básico para abordar este tipo de conocimiento (Herrera, 2002); y considerar además que es un método adecuado para desentrañar los alcances y contenidos del texto jurídico, fundamentalmente del normativo; nos ocupamos de que el estudiante pueda reflexionar y comprender que las herramientas metodológicas a utilizar dependerán en muchas ocasiones de la concepción misma de Derecho que se adopte. No es matriz de la asignatura teorizar sobre escuelas y corrientes iusfilosóficas; tan sólo es reconocer que la acción de acceder e interpretar el discurso jurídico goza de una íntima conexión con ello.

Proponemos también un mínimo análisis del discurso jurídico, centrado en las diversas tipologías textuales que lo caracterizan. De allí, tomamos con preeminencia los textos expositivos, descriptivos, narrativos y argumentativos, tanto para identificarlos al hallarlos, como en la ejercitación para realizarlos. Con ello el Taller, sin ser su objetivo principal, procura colaborar en el fortalecimiento de las habilidades de lecto-comprensión y de redacción de textos jurídicos en los estudiantes de abogacía. Convencidos de la centralidad de la palabra y del texto, oral y escrito, en la estructura y desarrollo de la abogacía, nos interesamos por generar lateralmente a nuestras búsquedas prioritarias, capacidades de esa índole.

En el análisis de las tipologías textuales, hemos decidido otorgar preeminencia al discurso argumentativo. Sostenemos que la práctica de la argumentación debe considerarse constitutiva en la enseñanza del derecho y en la formación de los futuros profesionales de la abogacía. Y que la misma debiera contar con espacios propios de adiestramiento; y atravesar los contenidos curriculares de varias de las asignaturas disciplinares el plan de estudios de las instituciones formadoras.

En tal sentido, asumimos la argumentación como disciplina y técnica, que permite defender posiciones, justificar, evidenciar razones, intentar persuadir y convencer a otros (Álvarez; Nadalini y Zanetti 2015). Es decir, que la labor argumentativa puede descubrirse en todos los ámbitos de desarrollo del discurso jurídico, amén de que en algunos de ellos cumpla un rol de mayor protagonismo.

Compartimos las elaboraciones de Manuel Atienza (2003), cuando en su obra *Las razones del derecho*, distingue tres ámbitos o campos para la argumentación en lo jurídico. El autor señala el campo de producción de normas, donde priman tanto argumentos de tintes políticos y morales, como técnicos y jurídicos; el ámbito de aplicación de las normas para la resolución de casos concretos, donde corresponde argumentar tanto sobre los hechos como sobre el derecho a aplicar; y el terreno de la dogmática jurídica, donde se argumenta brindando criterios para la producción de derecho; para suministrar pautas para su aplicación; y para cumplir una tarea ordenatoria y de sistematización de sectores del ordenamiento jurídico todo.

Compartimos que el discurso argumentativo no es neutral ni es abstracto, sino que se construye frente a otro, en la necesidad de justificar, defender o lograr un resultado. Por tanto es un discurso intencionado y con una alta dosis de subjetividad en su construcción. El texto argumentativo tiene características propias que son las que intentamos compartir y construir en el espacio de la labor en taller. Ayudar en la organización de las ideas, a distinguir y exponer los ejes centrales, mantener la noción de que es un discurso que busca apoyos; justificar; convencer a otros.

Apelamos a la estructura del silogismo como una de las vías para lograr la habilidad de argumentar en el estudiante; y compartimos esquemas de premisas sobre las que sostener el discurso argumentativo. La habilidad de

argumentar implica generar un mecanismo de razonamiento que coadyuve a la construcción de una estructura de pensamiento capaz de traducirse en un discurso concreto. Practicamos en la construcción de argumentos basados en hechos, en presunciones, en valores, entre otros datos.

Para la construcción de textos argumentativos escritos, intentamos fortalecer el dominio de las estructuras gramaticales y de sintaxis, asumiendo que las atraviesa una relativa complejidad; como así también a definir la importancia que adquiere el orden que se la va a atribuir a los argumentos a esgrimir.

Creemos que a argumentar se aprende argumentando; y por ello dedicamos mayor énfasis a la práctica argumentativa que a las teorías de la argumentación.

Dentro de la práctica del texto discurso argumentativo, reivindicamos la trascendencia de la refutación como una de sus especies. Esta especie exhibe características propias, amén de formar parte de la tipología argumentativa en sentido lato. Consideramos que la labor del operador jurídico, cualquiera sea su escenario de desarrollo, debe asentarse en la capacidad de la confrontación discursiva y la habilidad para argumentar y contra argumentar. Generar en el alumno la conciencia de que crear un texto argumentativo no siempre es posible en un ámbito de libertad absoluta y ausencia de condicionamientos, sino que en ocasiones será parte de un juego dialéctico que demanda mayor esfuerzo y destreza.

Refutar no sólo es oponerse a los argumentos de otro, sino que busca su devaluación en lo concreto, debilitarlos para que los objetivos que se propuso no se alcancen en demérito de los propios. Requiere una habilidad para la elaboración del discurso, muchas veces sostenida sobre una cuota significativa de improvisación de recursos, sobre todo en el discurso de la oralidad jurídica.

III. Conclusión

Creemos que la enseñanza del derecho demanda nuevas estrategias didácticas y pedagógicas tanto como de contenido; que junto a las prácticas tradicionales y a los saberes disciplinares ineludibles, permitan formar profesionales con mayores capacidades de creatividad; aptitud crítica

y reflexiva; y condiciones de adaptabilidad a los cambios permanentes y raudos del mundo jurídico de la actualidad.

Consideramos que los perfiles y estructuras curriculares de las instituciones formadoras deben dar cuenta de la multiplicidad de incumbencias y alcances que la realidad demanda en el ejercicio de la abogacía; abandonando formal y materialmente la centralidad dogmática y acrecentando otros saberes disciplinares.

Es necesario que los planes de estudio consoliden esta metamorfosis asumiendo criterios y acciones para una nueva enseñanza universitaria de la abogacía, acrecentando significativamente la formación práctica; tanto en espacios curriculares propios como al interior de las otras asignaturas, y en ámbitos extra académicos.

Entendemos conveniente incentivar el desarrollo de materias en las que se reflexione y se generen destrezas para el hacer, sostenidas en un sólido corpus de conocimiento y fundamentación teóricos.

Corresponde desarrollar espacios para el estudio y análisis de la información y el discurso jurídicos y para su construcción; fortaleciendo fundamentalmente la capacidad argumentativa. Argumentar es una habilidad que entendemos debe vertebrar los objetivos de formación; en tanto resulta central en el desarrollo de la labor abogadil cualquiera sea el ámbito de desarrollo que el operador jurídico ocupe.

IV. Bibliografía

ÁLVAREZ, G. (2008). "La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la Carrera de Abogacía", en: *Academia*. Revista sobre Enseñanza del Derecho. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni y Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA. 6. N. XI, p. 11.

ÁLVAREZ, G. y OTROS (2012) *Norma y Transgresión. El imperativo de la ley y las prácticas sociales*. Rosario: Ediciones AVI SRL.

ÁLVAREZ, G.; Nadalini, G. y Zanetti, M. (2014). *Manual teórico práctico de oralidad*. Rosario: Ediciones AVI SRL.

— (2015). *Manual teórico práctico de escritura judicial*. Rosario: Ediciones AVI SRL.

ATIENZA, M. (2003). *Las razones del Derecho*. Barcelona: Ariel.

CALVO, J. (1996). *Derecho y narración. Materiales para una teoría y crítica narrativa del Derecho*. Barcelona: Ariel.

CANO JARAMILLO, C. A. (2009). *El texto jurídico. Redacción y oralidad. Conflicto, argumentación y convivencia*. Bogotá: Semilla.

DOMECQ, Martín (2014). *Penar-Escribir-Pensar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

GUASTINI, R. (2014). "Interpretar y argumentar", en: *Centro de Estudios Políticos y Constitucionales*. Madrid.

HERRERA, Enrique (2002). *Práctica metodológica de la investigación jurídica*. Buenos Aires: Astrea.

MARAFIOTI, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

PUJANTE, D. (2003). *Manual de Retórica*. Madrid: Castalia.

REYES ARPÓN, J. M. (1997). *Palabras con poder*. Madrid: Marcial Pons.

WESTON, A. (1998). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Legislación

Ley de Educación Superior N° 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires.

Enseñar una profesión, enseñar una práctica... ¿Un problema? La enseñanza del Derecho y la articulación entre la teoría y la práctica

POR GRACIELA CAPPELLETTI (*)

Sumario: I. Introducción.- II. El problema de la enseñanza en el nivel universitario.- III. Antecedentes en la temática.- IV. Bibliografía.

I. Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar y problematizar un tema que resulta central en el campo; a saber: los modos en que se estructura la enseñanza en torno a la tensión entre los conocimientos teóricos y la enseñanza para la práctica profesional en el campo del Derecho en el nivel universitario de grado.

Cabe señalar que en los últimos años la enseñanza en el nivel superior ha sido objeto de múltiples investigaciones, promoviendo el análisis de propuestas didácticas y de las políticas que las enmarcan. Esto se traduce tanto en el aumento de producciones escritas de investigaciones y publicaciones en formato libros como en la proliferación de Jornadas y Congresos sobre el tema (1).

(*) Prof. del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA.

(1) Como ejemplos de lo mencionado, cabe señalar que desde 1999 se realizan bienalmente, en forma alternada entre Europa y América Latina –por iniciativa de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), con sede en la Universidad de Santiago de Compostela (España)–, reuniones científicas que tienen por objeto cuestionar, debatir, intercambiar experiencias y formular vías de acción acerca de los campos de la docencia universitaria y de nivel superior. En el campo nacional podemos mencionar por ejemplo el Congreso en Docencia Universitaria (UBA), realizado en 2013 o las I^o Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo

Dentro de este marco general, uno de los temas que se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior es el abordaje de la tensión teoría-práctica en la formación profesional. Una de las tendencias es poner énfasis en la práctica como parte de la formación (2). Enseñar teoría o enseñar prácticas, considerar cómo se articula la enseñanza de la teoría con la enseñanza de las prácticas y desde qué momento hacerlo en el marco de los programas de formación superior es un tema que ha sido investigado en el marco de la producción académica. Los trabajos sobre este problema ponen el foco en las difíciles pero inseparables relaciones entre la teoría y la práctica (Hirst, 1973, 1993, 1996, 2008; Carr, 1980, 1985; Carr y Kemmis, 1988; Sergiovanni y Starrat, 1987; Becher, 1987; Schön, 1992; 1997) y en la necesidad de replantear y posicionar la práctica como estructurante de las formaciones.

Sin embargo en el plano concreto de la enseñanza del nivel, el eje que estructura tanto la enseñanza en el aula como la definición de los espacios curriculares en los diferentes planes de estudios universitarios, continúa siendo la teoría. Este análisis es propio de la enseñanza de las profesiones en el nivel universitario. La tensión teoría-práctica tiene su particular expresión en el campo de actuación de profesionales. Necesitan formarse en el dominio de un conjunto específico de saberes teóricos que ofrezcan marcos para la puesta en juego de competencias prácticas relacionadas con el saber hacer en el campo profesional.

Entre la producción académica relevada se encuentran trabajos provenientes de distintas áreas como la ingeniería, la arquitectura y la economía.

abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas” (Universidad Nacional de Villa María) también en ese mismo año. Específicamente en relación con la enseñanza del Derecho la realización del Primer Congreso Nacional de Enseñanza del Derecho en octubre de 2016 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, y las seis Jornadas sobre Enseñanza del Derecho que ya ha llevado adelante la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

(2) Referimos específicamente a los aportes de Schön (1992, 1997). Sus trabajos han tenido gran impacto en la reconceptualización epistemológica de la práctica profesional. Schön advertía que la tendencia tradicional de la universidad ha sido la de anteponer el dominio y aprendizaje de un conocimiento teórico, científico y especializado a las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. La práctica profesional se interpretaba, en definitiva, como un problema de selección de los medios adecuados. De acuerdo con esta perspectiva, las “habilidades” en el uso de la práctica vienen más tarde, cuando el estudiante ya ha aprendido la ciencia importante (Schön, 1997).

Estas producciones priorizan dos cuestiones: la necesidad de enseñar competencias, y de hacerlo articulando y entramando la teoría con la práctica. (Lacuesta y Catalán, 2004; Lucarelli y otros, 2011; López Ruiz, 2011; Fernández y Duarte, 2013). Un particular desarrollo es el del campo de las ciencias de la salud, que tiene un área de producción específica sobre estrategias que intentan articular la enseñanza de la teoría y la práctica, por ejemplo a través del uso de simulaciones y de propuestas curriculares estructuradas en torno al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (3) (Branda, 2009; Ballester y Fuentes, 2010).

Este artículo se focaliza en la formación de abogados, si bien la tensión entre enseñar teoría y enseñar prácticas y cómo se articulan puede considerarse en el marco de distintas disciplinas. La enseñanza en este campo profesional comparte las tensiones mencionadas para las demás profesiones. Pero además tiene la peculiaridad de que se orienta no solo a que el profesional internalice conceptos y comprenda códigos y regulaciones para llevar adelante su profesión. Los abogados pueden desarrollar también una acción transformadora en la sociedad, en la medida en que se desempeñen en el ámbito de la justicia y de la legislación, con el potencial impacto en la vida de nuestro país. Los abogados requieren tanto un soporte teórico que sustente y valide su toma de decisiones, como atender también a la formación práctica con miras a la intervención social posterior.

Abordar el problema de la tensión entre la teoría y la práctica en la enseñanza de competencias profesionales promueve profundizar en el conocimiento de la dinámica de la práctica profesional y cómo se desenvuelve ese conocimiento en situaciones de práctica real, esto es, lo que se denomina “reflexión en la acción” (Schön, 1997). En la medida en que esta investigación doctoral analizará el modo en que se enseña y se articula la enseñanza de las prácticas profesionales en el campo del Derecho, tomaremos en consideración lo que se conoce como “formación de competencias” (Perrenoud, 2000). En efecto, estudiar los procesos formativos desde

(3) El aprendizaje basado en problemas se inició en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) en los años 60, que requería grupos de no más de 10 estudiantes. Una variante de esta propuesta para grupos de entre 20 y 25 estudiantes la lleva adelante la Universidad de Maastricht, que hoy predomina en los países anglosajones. En los países europeos este modelo intenta llevarse adelante para cumplir con las regulaciones de la internacionalización del nivel superior universitario.

la perspectiva de la formación de competencias resulta especialmente útil para avanzar sobre la articulación entre teoría y práctica, en tanto las competencias no son conocimientos en sí, sino que integran y movilizan conocimientos en situaciones complejas. Más allá de los interrogantes acerca de cómo enseñar prácticas, resulta relevante abordar las preocupaciones académicas acerca de la enseñanza del derecho.

II. El problema de la enseñanza en el nivel universitario

La pregunta formulada es la siguiente: ¿cuáles son las concepciones acerca de la relación entre la teoría y la práctica que se ponen en juego en las clases universitarias? Específicamente: ¿cómo se enseña la práctica profesional a los abogados en las clases universitarias, considerando la relación atribuida a la teoría y a la práctica en la formación?

En este apartado se proponen tres ejes a partir de los cuales se presenta la relevancia del tema. En primer lugar, y de manera más general, se aborda la tensión teoría-práctica desde el análisis filosófico de la enseñanza. El segundo eje se relaciona con el interés que cobra esta investigación para la didáctica de las profesiones. Finalmente, y como tercer eje que permite comprender la centralidad del problema de la enseñanza, se sistematizan contribuciones teóricas sobre los procesos de la enseñanza de las prácticas.

En el marco del primero de los ejes mencionados referiremos a las producciones de dos autores clásicos de la filosofía analítica de la educación: Paul Hirst y Wilfred Carr. Según Hirst (1973: 89), la teoría educativa “(...) se ocupa de la formulación de los principios de la práctica educativa, principios cuya justificación racional solo puede provenir de las conclusiones del trabajo en disciplinas académicas contributivas como la filosofía, la psicología, la sociología y la historia (...)”. Hirst revisó sus ideas tempranas en versiones más “tardías”, en las que menciona que bajo el hechizo del clima racionalista de la época (en los años sesenta), el objetivo de la educación fue visto como el fundamento de una buena vida para todos, promoviendo su desarrollo como individuos racionalmente autónomos. Según Hirst (1996: 167) era necesario formar “la razón” como modo de conocer y comprender, para luego promover la aplicación de ese conocimiento racional a todas las áreas de la experiencia y la acción. En este párrafo Hirst postula que la

prioridad se sitúa, en la razón teórica, el conocimiento y la comprensión frente a sus contrapartes prácticas (4).

Wilfred Carr, un filósofo de la educación perteneciente a una generación posterior a la de Hirst, argumenta que la “teoría educativa” es simplemente un producto eventual de la modernidad, que está limitada por un conjunto de condiciones y restricciones particulares en lugar de encontrarse libre de ellas. Desde esta perspectiva, la teoría educativa no puede *informar* (*dar-forma*) la práctica porque ella misma es una *forma* de práctica (Carr, 2006: 147 –la cursiva en el original–). Carr rechaza la idea de la teoría educativa en sí misma. El núcleo de su tesis sobre la “educación sin teoría”, en sus propias palabras, es:

“(...) Voy (...) a sostener que no existe ninguna fuente de autoridad, externa e independiente, y en consecuencia, que la teoría educativa no es más que el nombre que le damos a los distintos intentos inútiles que se han llevado a cabo durante los últimos cien años para dejar de lado la práctica y ahora deberíamos traer toda iniciativa teórica educativa para lograr un fin digno (...)” (Carr, 2006: 137).

Desde hace algunas décadas, complementariamente a las contribuciones anteriores, se han ido desarrollando otros aportes valiosos para el estado de la cuestión sobre las relaciones entre teoría y práctica, específicamente en la formación de profesionales. Se configura un campo de estudios sobre las formaciones de las profesiones, en el que autores como Camilloni (2014) aluden a la conformación de un campo de conocimientos sobre las didácticas de las profesiones. Estos estudios han cobrado un creciente interés en las instituciones del nivel superior, dado que concentran la formación de profesionales. Por otra parte, desde el exterior de las universidades, en particular desde los mercados laborales y desde los cuerpos profesionales, se otorga una especial atención a la calidad de la formación que reciben los estudiantes y a las competencias que evidencian los graduados recientes.

Estos estudios ponen de manifiesto que la profesión pasa por diferentes etapas con características propias, las profesiones se vinculan entre sí y no se resuelven en la insularidad. Los usuarios o beneficiarios de los productos y servicios profesionales cambian, los trabajos no se ejercen tampoco

(4) El “último Hirst” llama peyorativamente a esto “racionalismo duro” (Hirst, 1993).

en aislamiento personal, aparecen nuevas profesiones y desaparecen algunas más o menos antiguas (Rogalski, 2004; Pastré y Mayen, 2006). En este marco, Camilloni (2014) se plantea preguntas que hacen a la estructuración de la didáctica de las profesiones:

“(...) ¿Hay prácticas reconocidas como hegemónicas o la profesión está en un proceso de construcción iniciado recientemente? ¿Cómo funcionan los cuerpos profesionales? ¿Son imperativos o son laxos respecto de las prácticas de sus miembros? ¿Hay prescripciones detalladas o son sólo generales? ¿El profesional puede tomar decisiones como individuo o debe funcionar como un colectivo despersonalizado? ¿Cómo es el proceso de inclusión de un nuevo miembro en la comunidad de práctica? ¿Cómo funciona la relación sujeto profesional con los artefactos técnicos en el desempeño laboral? ¿Cuál es la relación del profesional con los nuevos conocimientos de su campo de especialidad? (...)” (2014: 28).

Complementariamente a esta perspectiva, Rogalski (2004) expresa que la formación tiene que tener en cuenta los aspectos o dimensiones siguientes: las prácticas sociales en el dominio del trabajo, los conocimientos de referencia que están ya socialmente construidos, el conjunto de las situaciones de trabajo en las que se interviene y la organización del trabajo. Y desde un punto de vista “subjetivo”, se tendrán en cuenta, además, las condiciones internas de la actividad del sujeto; esto es, el conocimiento operacional ya adquirido, las competencias desarrolladas anteriormente y las expectativas y valores personales. De esta manera, Rogalski pone en el centro de la escena al sujeto y no limita la definición de la formación a una descripción externalizada del trabajo profesional.

La relevancia del abordaje del problema de la enseñanza se sustenta en un tercer eje, presentado al inicio del apartado: el problema de la relación entre la teoría y la práctica cuando se trata de formar profesionales. En los espacios de práctica existe una instancia de transmisión del oficio, del saber hacer, que se aproxima gradualmente al terreno profesional y promueve la construcción de conocimiento en ese contexto.

En el marco de un análisis desde la enseñanza, resulta necesario aportar elementos para la reflexión acerca del impacto de las estrategias de enseñanza prevalentes para la formación de los abogados y sus competencias profesionales. Las profesiones se enseñan y se aprenden en un contexto

socio-histórico particular en el que la dimensión cognitiva y emocional se integran. Se trata de un contexto que entrelaza y no sólo rodea la situación (Nadot, 2000; Nackache, 2004). En el mismo sentido, la práctica profesional implica a la persona, actuando y conociendo simultáneamente. Se consideran relevantes los aportes de Perrenoud (1994, 2001, 2004) en relación con la necesaria integración de saberes en situación de acción:

“Un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etcétera. Se transpone asimismo a partir de saberes profesionales constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de ‘saberes prácticos’, todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un *habitus*, unas actitudes, un ‘saber-ser’ (...)” (Perrenoud, 1994: 3).

Esta perspectiva permite problematizar la transformación de los saberes en capacidad de acción profesional. Tanto la necesidad de traducción de estos saberes para “disponerlos en la formación” como la noción de práctica y teoría que se ponen en juego en las configuraciones de enseñanza, dan cuenta que se trata de saberes difíciles de asir en propuestas formativas: se trata de saberes cuya complejidad hace que se resistan a ser “capturados” para su tratamiento curricular y didáctico, por lo tanto requieren una reflexión prudente por parte de quienes estén involucrados en la formación para el ejercicio profesional. En el caso particular de la enseñanza del derecho, la imagen del abogado que aprendió el derecho como un cuerpo de reglas, corresponde a uno que “busca el derecho” e “informa” a su cliente acerca de cuáles son las reglas que se aplican a su situación. Entendemos que de allí se deriva la centralidad explicitada de focalizarse en el análisis de asignaturas que promuevan la enseñanza de los “códigos”. Probablemente resulte valioso repensar las estrategias de enseñanza respecto de la profesión considerando tanto los modelos actuales de formación de abogados y el rol central que estos profesionales cumplen en la sociedad.

III. Antecedentes en la temática

En este apartado se sistematizan las investigaciones relevantes en esta temática. Dado que se trata de abordar la enseñanza en el nivel superior,

resulta relevante señalar que, en los últimos años, en el campo internacional la investigación en el marco del nivel se ha organizado en torno a ciertos temas: la internacionalización del nivel superior y la discusión acerca de la formación de competencias profesionales (5).

Respecto del análisis de la internacionalización de la educación superior, la producción académica se organiza a su vez en dos direcciones. La primera es aquella que se ocupa de los aspectos más pragmáticos de la internacionalización –como los programas de movilidad estudiantil y la internacionalización de los campus–. Esta línea de investigación puede entenderse según Altbach y Rumbley (2016) como análisis “locales”. La otra línea de investigación es la de aquellos que o bien analizan la formulación de políticas o bien se focalizan en la estrategia para las universidades o los gobiernos, con una comprensión general de la internacionalización como tendencia, que producen análisis “globales”. Éste se centra en cuestiones estratégicas, estructurales, socioeconómicas y políticas más amplias. Según distintos trabajos con lo que coincidimos, el diálogo entre estos temas en la discusión ha sido bastante limitado, y el intento de vinculación entre el análisis local y el global podría ofrecer sentidos para el proceso de internacionalización de la educación superior (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Brandenburg y De Wit, 2015; Merckx y Nolan, 2015; Altbach y Rumbley, 2016). También en el marco del proceso de internacionalización y del crecimiento de la matrícula del nivel superior surgen investigaciones que analizan las trayectorias, estilos de aprendizaje y rendimientos académicos de los estudiantes universitarios (Ariño, 2011; Gazo y otros 2015).

Ahora bien, en el entrecruzamiento de la producción científica de la internacionalización del nivel universitario y la formación de competencias profesionales surge la preocupación por la enseñanza del nivel superior. En esta “bisagra” se encuentran trabajos que analizan desde una perspectiva generalista los problemas de la enseñanza (De Miguel Díaz, 2005, 2016; Zabalza, 2016; Beraza, 2017) entendiendo que existen tensiones comunes a la

(5) Para contextualizar la internacionalización del nivel universitario en el marco europeo es necesario referir al acuerdo de Bolonia. Para conocer el estado actual puede consultarse: *El espacio europeo de educación superior*. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espacio-europeo-de-educacion-superior-en-2015-informe-sobre-la-implantacion-del-proceso-de-bolonia/educacion-europa/20624> Se encuentra también información relevante en: <http://www.bologna-bergen2005.no/> y en: <http://www.eua.be/activities-services/publications.aspx>

enseñanza del nivel universitario en un contexto donde la formación profesional es prioritaria dado que, además, se definen competencias comunes internacionalizadas (6).

Como se mencionó anteriormente, se identifica un tema de investigación recurrente para la enseñanza del nivel universitario, que es el de la formación de competencias. Estas investigaciones resultan centrales, dado que, en sus desarrollos, explícita o implícitamente, recuperan la tensión entre enseñar teoría o enseñar prácticas. En la educación superior el debate contemporáneo acerca de la formación en competencias, la idea de “competencia” influye sobre las prácticas tanto en la organización del *curriculum*, como en la enseñanza y la evaluación (Cappelletti, 2010).

Según Barnett (2001) el debate se plantea en el marco de las relaciones entre el conocimiento, la sociedad y la universidad y está fuertemente polarizado entre una ideología de la competencia académica que ha sido desplazada por una ideología de la competencia operativa. En un intento por sistematizar las distintas posiciones teóricas acerca del concepto de competencias tal como lo menciona este autor. Cappelletti (2010) señala por lo menos tres modos de conceptualizar la competencia. Uno, el más antiguo en tanto sus orígenes, es el de la competencia como lista de tareas en la que el *curriculum* tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación para la que se está formando. Supone la posibilidad de definir con claridad el desempeño exitoso. Sus orígenes se pueden encontrar en Franklin Bobbit (1918) y es retomada en los orígenes de las propuestas de educación basada en competencias en Estados Unidos, década de 1960 (“performance-based teacher education”) y en el Reino Unido en los 80 (“competence based education and training”). Subyace en esta postura una concepción behaviorista de la enseñanza y el aprendizaje. Supone, además, un *curriculum* universitario organizado en base a resultados de aprendizaje.

Un segundo modo de comprender las competencias es entenderlas como un conjunto de atributos generales indispensables para el desempeño

(6) Profundizando en este aspecto cabe referir al trabajo de Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann, y Krücken (2016) que analiza 1610 artículos de 399 revistas académicas diferentes publicadas entre 1996 a 2013 sobre enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario. Estos autores identifican cuatro grupos temáticos: evaluación y enseñanza, calidad, gestión de calidad y evaluación de estudiantes.

efectivo del profesional experto. Esta posición se concentra en los atributos subyacentes (como el conocimiento o el pensamiento crítico) que sientan las bases de atributos transferibles o más específicos. Las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto en que podrían aplicarse (supuestamente el “conocimiento crítico” podría aplicarse en muchas situaciones, sino en todas). Si bien esta concepción gozó de cierta popularidad en los textos sobre administración (Boyatzis, 1982; McClelland, 1987; Spencer y Spencer, 1993), tuvo menos impacto en los ámbitos de la educación formal, justamente porque implica atender los aspectos vinculados con cuestiones de personalidad. Ligada a ésta, surge la conceptualización de la competencia como relación holística que pretende combinar el enfoque de atributos generales con el contexto que se aplican. Dentro de esta línea de pensamiento se desarrolla el enfoque psicológico de Claude Levy-Leboyer (1997) para quien las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de enseñanza y de evaluación.

La tercera modalidad es entender a la competencia como superadora de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares (Perrenoud, 1999, 2000, 2002): la competencia se concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos.

De este desarrollo se visualiza que existen profundas diferencias en el modo de concebir las competencias y, en consecuencia, el modo de concebir la formación universitaria y la evaluación de los aprendizajes. Desde el punto de vista del contenido curricular y de su enseñanza toda competencia se encuentra unida a una práctica social de referencia (o profesional, en el caso de la formación profesional). Referir a cómo formar competencias durante la etapa de educación formal supone el análisis de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de “hacer clases” y de su identidad y de sus propias competencias profesionales. Como señala Barnett (2001: 105) “(...) los nuevos vocabularios no caen del cielo, sino que surgen orgánicamente de las actividades colectivas y las reflejan (...)”. En caso de la formación profesional y educación superior, formular los estudios en términos de perfiles profesionales que den lugar a las correspondientes

competencias, es expresión de nuevos modos de regulación e intervención del mundo empresarial y estatal que, en función de una racionalidad instrumental, exige pasar la enseñanza de un proceso a un producto. En palabras de Barnett (2001: 108):

“(...) En principio, no puede existir objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, podemos entrar en un terreno preocupante (...)”.

La perspectiva de Bolívar en relación con las decisiones acerca de la enseñanza en el nivel superior aporta que:

“(...) aún en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, se debe tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales. Además, no puede limitarse a actuaciones exitosas en situaciones predecibles, debe ir más lejos, planteando posibles respuestas innovadoras o creativas en situaciones no predecibles. Con el discurso de las competencias se pierden otros vocabularios relevantes en la enseñanza: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros (...)” (2007: 89).

Las investigaciones relevadas acerca del debate de la formación en competencias se organizan en torno a debates conceptuales como los mencionados (Fletcher, 1994; Barnett, 2001; Gonczi y Athanasou, 2006; Bolívar, 2007, entre otros) o en torno a cuestiones vinculadas acerca de cómo formar competencias en el marco de las aulas universitarias, haciendo foco en cuestiones curriculares, de la enseñanza y de la evaluación. Los trabajos ya referidos en relación con la enseñanza en la universidad (De Miguel Díaz, 2005, 2016; Zabalza, 2016; Beraza, 2017) y también los de autores como Contreras, Rojas, y Vásquez (2016), y el de Braun y Mishra (2016) sistematizan investigaciones acerca de la enseñanza y la evaluación de competencias en la universidad.

Para el campo específico de la enseñanza del derecho, si bien se enmarca en estas preocupaciones de investigación, también se identifica la configuración de un campo propio de la enseñanza de la disciplina. Es posible

realizar una primera distinción (Cobas Cobiella y Mirow, 2015) entre los trabajos que abordan la enseñanza del derecho en el marco de un derecho consuetudinario y aquellas que lo hacen en función de lo que se denomina derecho escrito (a través de sistemas de leyes y códigos, como en el caso argentino). Otra clasificación posible es aquella que se realiza en términos de los campos de la enseñanza del derecho. Existen trabajos de investigación empírica que abordan la enseñanza en el marco del Derecho Civil, del Derecho Penal y otros (como los trabajos de Bugden, Redmond y Greaney, 2017; Kadish, Schulhofer y Barkow, 2016; Zimring, 2014; Íñigo y Sánchez Ostiz, 2014); así como también se encuentran producciones desde lo que puede denominarse campos emergentes del derecho, vinculados con problemáticas contextuales como por ejemplo derechos de la minorías, de la ciudadanía, como el trabajo de Fernando Chang-Muy (2015) que sistematiza los problemas legales y prácticos que enfrentan los trabajadores sociales que atienden a los inmigrantes de modo de favorecer su enseñanza en las carreras de grado y posgrado en derecho.

Cabe agregar que en el entrecruzamiento de estos ejes de investigación, y enmarcados en la trama de la internacionalización y de la formación por competencias, se encuentran trabajos que refieren específicamente a metodologías de enseñanza privilegiadas para enseñar derecho (metodología socrática, metodología de casos, clínicas profesionales, cómo enseñar competencias específicas y competencias “blandas” en el marco del derecho). Sin pretensión de exhaustividad, pero con la finalidad de ilustrar este tipo de producciones, mencionamos a Gonzales Mantilla (2010); Astudillo Astudillo (2016); Barragán (2016); Lara Domínguez y Martínez Ramos (2016); Quigley (2015); Gogarty y Cutler (2017).

En el caso específicamente argentino, la investigación académica sobre enseñanza del derecho constituye un campo con focos de interés semejantes a los mencionados para el campo internacional. Según Pezzetta (2011) la producción en el campo de la enseñanza del derecho se divide teniendo en cuenta dos aspectos, el tema y la forma de abordarlo. Según la autora, existen trabajos que se abocan al qué o al cómo de la enseñanza, o a ambos. Esto es, en palabras de Bernstein (1993), la referencia al currículum y a la pedagogía.

Para sistematizar aportes acerca de la enseñanza del derecho, González, Marano, Bianco y Carrera (2011) analizan todas las producciones en

Argentina sobre la educación jurídica desde el año 2000 al 2010, y recuperan 148 ponencias de 260 autores presentadas en la Comisión de Enseñanza del Derecho, en los once Congresos Nacionales de Sociología Jurídica realizados durante ese período. Como conclusiones las autoras señalan la producción de conocimiento acumulado que contribuye a la conformación de un campo de conocimiento, en el que puede también observarse grupos que plantean continuidad en sus temáticas y desarrollan cada vez con mayor profundidad sus posiciones.

Las autoras mencionan distintas líneas que, según plantean, señalan los rasgos del campo en el universo relevado, que constituye un insumo importante para nuestra investigación. Específicamente refieren que un grupo mayoritario de ponencias detectan un desajuste de la formación jurídica tal como se desarrolla en el presente, en relación con las demandas del afuera. Es decir, tanto los contenidos como las formas de transmitirlos que adoptan las facultades de Derecho no estarían respondiendo a las necesidades de un afuera cambiante pero en términos generales conceptualizado como homogéneo. Sin embargo otro grupo de ponencias refiere a que en esa relación se muestra un ajuste de la formación jurídica a determinados intereses, en el marco de una pluralidad de intereses en pugna. Desde esta idea se conceptualiza a la enseñanza universitaria como una prolongación de las estrategias del poder, que conlleva una función de legitimación del orden social.

Aparece como aspecto común la crítica a la enseñanza jurídica en tanto dogmática, cuestión compartida por todo el campo de la Sociología Jurídica. Más específicamente que:

“(...) En primer lugar, la fuerte relación postulada entre contenido y forma corre el riesgo de abroquelar la realidad del aula, olvidando, por un lado, que toda elección didáctica es situacional y, en segundo lugar, que en toda aula hay procesos de construcción de aprendizajes en sentidos no esperados por las propuestas de enseñanza. Es así que, en la mayoría de los trabajos, se postula una continuidad natural entre enseñanza y aprendizaje, olvidando que son dos procesos inter-in/dependientes, con relativa autonomía (...)” (González y otros, 2011: 206).

En el marco de considerar antecedentes, no es posible soslayar el trabajo de tesis doctoral sobre enseñanza del derecho realizado por Martín Böhmer (2012) en la Universidad de Yale. Coincidentemente con la sistematización presentada para el caso argentino, su tesis propone que la concepción de la educación jurídica depende de la concepción del papel de los profesionales del derecho en el esquema más amplio de las instituciones políticas, particularmente el papel de los jueces, y que la concepción del papel de los profesionales legales depende, a su vez, de la concepción del papel del poder judicial en el proceso político, que finalmente depende de una cierta concepción de la autoridad política. Por lo tanto, los cambios en la educación jurídica sólo ocurren cuando hay un cambio en la concepción de la autoridad que tiene relación con el ámbito político y con el poder judicial, que entonces exige cambios en la formación jurídica de la profesión. Según su tesis doctoral “(...) cualquier escuela de derecho tiene (implícita o explícitamente) lo que yo llamo una concepción global de la ley que modela su actividad: 1) qué concepción de ley abarca; 2) cómo enseña lo que entiende como ley y 3) que rol asumen sus graduados en el juego (...)” (Böhmer, 2012: 11. Traducción propia). Esta conceptualización de Böhmer configura el marco en el que resulta relevante el trabajo de investigación doctoral. No se trata solamente de documentar prácticas de enseñanza del derecho, sino de contextualizarlas en el marco de una trama que confiere sentido en la actualidad en nuestro país. Böhmer (2005) plantea que el problema central es que los códigos, en tanto texto escrito, son pasibles de distintas interpretaciones. En palabras del autor esto da origen a la llamada “dogmática jurídica”. Esta expresión lejos de ser cuestionada es considerada una alabanza:

“(...) la idea de que la ley es dogma para los estudiosos del derecho vuelve a remitirnos a la idea de que quienes operan con la ley deben obediencia ciega a las decisiones que emanan de la soberanía popular. De esta forma, la tarea de los juristas consiste en explicar que, lo que aparentemente son problemas no lo son en absoluto, y que, bien mirado, cualquier problema encuentra su solución dentro del sistema. Apelaciones a naturalezas jurídicas o intenciones de legisladores racionales son algunos de los instrumentos de esta fundamental pieza de la maquinaria del derecho continental (...)” (Böhmer, 2005: 34).

Desde esta perspectiva crítica el mismo autor refiere que la inexistencia de la deliberación en las aulas se transforma en un requisito exigido por el

sistema, no una falla curricular de las facultades ni una deficiencia pedagógica de los docentes.

Esta afirmación puede vincularse con los aportes de Binder (2005: 86) quien, al referirse a la fragmentación del oficio del jurista, debido a las multiplicidad de posibilidades de desempeño que pueden llevar adelante los abogados refiere que: "(...) además la enseñanza universitaria no distingue entre los que se deberá desempeñar el futuro estudiante y con ello se contribuye a la incompreensión e incomunicación (...)".

En síntesis, para guiar la reflexión y el análisis sería relevante hacer foco tanto en los trabajos que se preguntan desde una perspectiva generalista los problemas de la enseñanza del nivel superior, como en aquellos que abordan el problema de la formación de competencias en el nivel universitario, en conjunto con los aportes específicos de los trabajos sobre enseñanza del derecho. Si consideramos la enseñanza como un proceso intencional, la identificación y descripción de las tareas académicas propuestas por los profesores en sus clases a los futuros abogados permiten analizar qué se prioriza en la formación, y el lugar otorgado a la teoría y a la práctica. En este sentido, la sistematización y el análisis de las tareas académicas pueden dar cuenta también de la concepción del conocimiento que pone en juego el docente para la enseñanza: ¿se trata de la "aplicación eficaz de los códigos"? ¿Se propone analizar el "caso práctico" desde una perspectiva compleja? ¿Cómo se vinculan estas acciones con las características del campo profesional del derecho, en el sentido analizado por Böhmer? Se trata de enseñar saberes complejos, que implican la toma de decisiones complejas, atendiendo a múltiples variables que se ponen en juego que, además, considera las exigencias constitucionales.

IV. Bibliografía

ALFARO ROCHER, I. y OTROS (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial. Miguel Díaz (Ed.).

ALTBACH, R. y RUMBLEY (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Francia: Unesco.

ARIÑO, A. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación.

BALLESTER, D. y FUENTES, C. (2010). *L'aprenentatge basat en problemes en els estudis d'infermeria. Girona. Documenta Universitaria*. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/8680/ABP.pdf?sequence=1> [Fecha de consulta: 03/07/2017]

BECHER, T. (1987). "La conformación de disciplina de la profesión", en: *La profesión académica*. 271-303.

BINDER, A. (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*. Buenos Aires. T. 3 (5), pp. 85-116.

BÖHMER, M. (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. España: Gedisa.

— (2005). "Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina", en: *Sistemas Judiciales*. T. 5 (9), pp. 26-38. Chile: Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA) y Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP).

— (2012). *Imagining the State: The Politics of Legal Education in Argentina, USA and Chile*. (Doctoral dissertation, William S. Hein).

BOLÍVAR, A. (2007). "La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico", en: *Educação Temática Digital*. Nº. 9, pp. 68. Brasil: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/16457/V/9>

BRANDA, L. A. (2009). "El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis", en: *Educación Médica*. T. 12 (1), pp. 11-23. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15758132009000100004&lng=es&tlng=es [Fecha de consulta: 03/07/2017]

BRAUN, E. y MISHRA, S. (2016). "Methods for Assessing Competences in Higher Education: A Comparative Review", en: *In Theory and Method in Higher Education Research*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 47-68.

BRAUNDERBURG, U. y DE EIT, H. (2015). "The end of internationalization", en: *International higher education*. T. (62). EE.UU.: Center for International Higher Education Champion Hall Boston College.

BROCKBANK, A. y MACGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Ediciones Morata.

BROWN, J. S. y DUGUID, P. (1991). "Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation", en: *Organization science*. T. 2 (1), pp. 40-57. EE.UU.

BUGDEN, L.; REDMOND, P. y GREANEY, J. (2017). "Online collaboration as a pedagogical approach to learning and teaching undergraduate legal education", en: *The Law Teacher*, pp. 1-15. Reino Unido: School of Law University of Sheffield.

CAMILLONI, A. (1995). "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior", en: *Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

CAMPILLO, M.; SÁEZ, J. y DEL CERRO, F. (2012). "El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. REDDUSC", en: *Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. Nº 6. Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/6>

CAPPELETTI, G. (2010) "La evaluación por competencias", en: Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

CARR, W. (1980). "La brecha entre la teoría y la práctica", en: *Journal of Además y Educación Superior*. T. 4 (1), pp. 60-69.

— (1985). "La filosofía, los valores y ciencias de la educación", en: *Revista de Estudios Curriculum*. T. 17 (2), pp. 119-132.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.

COBAS COBIELLA, M. E. y MIROW, M. C. (2015). "Educación Legal en los Estados Unidos II: Educación de Postgrado", en: *Educación Continuada y Consideraciones Comparativas (Legal Education in the United States II)*:

Graduate Legal Education, Continuing Legal Education, and Comparative Aspects). EE.UU.: University of Miami Inter-American Law Review University of Miami School of Law.

CONTRERAS, P. P.; ROJAS, N. N. y VÁSQUEZ, M. A. (2016). “Formación universitaria basada en competencias”, en: *Flumen*. N° 7. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo Chiclayo.

DE MIGUEL DÍAZ, F. M. (2013). “Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora”, en: *Contextos Educativos. Revista de Educación*. V. 6. pp. 13-20. España: Universidad de La Rioja.

DOMINGO, J. C. y DE LARRA FERRÉ, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Ediciones Morata.

DOMINGO, J. C. y LA TENSIÓN, E. P. Y. A. (1987). “De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”, en: *Revista de educación no 282. Teoría del currículo*. 203. España: Ministerio de Educación. Centro de Publicaciones.

FERNÁNDEZ, Flavio H. y DUARTE, Julio E. (2013). “El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de ingeniería”, en: *Formación universitaria*. N° 6 (5), pp. 29-38. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500005>

FERNANDO CHANG-MUY, J. D. y CONGRESO, E. (2015). “Social Work with Immigrants and Refugees: Legal Aspects”, en: *Clinical Skills and Advocacy*. Springer Publishing Company.

GAZO, P. F.; FONSECA, M. T.; ALCARAZ, I. D. y NIELLA, M. F. (2015). “Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación”, en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. T. 18 (2), pp. 107-123. España: Universidad de Murcia.

GOGARTY, B. y CUTLER, A. (2017). “Clinical Legal Teaching And Learning-Vogue, Visionary Or Revisionary?”, en: *Law Letter*, pp. 20-21.

GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (2006). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

GONZÁLEZ MANTILLA, Gorki (2010). “La enseñanza del derecho como política pública”, en: *Derecho Pontificia Universidad Católica del Perú*. V. 65, pp. 285-305.

GONZÁLEZ, M. G. y OTROS (2011). “Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica”, en: *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. T. 9 (17), pp. 175-218. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

HIRST, P. H. (1973). “Liberal Education and The Nature of Knowledge”, en: Peters, R. S. (ed.), *The Philosophy of Education*. Oxford Readings in Philosophy. London: Oxford University Press, pp. 87-111.

— (1993). “Education, Knowledge and Practices”, en: Barrow, B. y White en: White, P. (eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. London: Routledge, pp. 184-99.

— (1996) “The Demands of Professional Practice and Preparation for Teaching”, en: Furlong, J. y Smith, R. (eds.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London: Kogan Page, pp. 166-78.

— (2008) “In Pursuit of Reason”, en: Waks, L. J. (ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits*. Rotterdam: Sense, pp. 1-13.

IÑIGO, E. y SÁNCHEZ OSTIZ, P. (2014). “Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho (Penal)”, en: *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*. V. 9, pp. 9-22. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/rejie>

KADISH, S. H. y OTROS (2016). *Criminal law and its processes: cases and materials*. Wolters Kluwer Law & Business.

LACUESTA, R. y CATALÁN, C. (2004). “Aprendizaje Basado en Problemas: una experiencia interdisciplinar en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión”, en: *X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, pp. 305-311.

LESSER, E. L. y STORCK, J. (2001). "Communities of practice and organizational performance", en: *IBM systems journal*. V. 40 (4), pp. 831-841.

LÓPEZ RUIZ, J. I. (2011). *Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-040 [Fecha de consulta: 04/07/2017]

LUCARELLI, E. y OTROS (2011). *La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas Odontológicas*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-131COL1.pdf> [Fecha de consulta: 18/05/2017]

MARTOS, Sanz S. y GUTIÉRREZ, M. P. M. (2009). "Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales", en: *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: actas del congreso*. Servicio de Publicaciones, pp. 818-831.

MERKX, G. W. y NOLAN, R. W. (2015). *Internationalizing the Academy: Lessons of Leadership in Higher Education*. Harvard: Education Press.

PERRENOUD, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Venezuela: Dolmen Ediciones.

POLANYI, M. (1961). "II. Knowing and being", en: *Mind*. V. 70 (280), pp. 458-470.

QUIGLEY, W. P. (2015). "Introduction to Clinical Teaching for the New Clinical law Professor: A View from the First Floor", en: *Akron Law Review*. V. 28 (3), pp. 7.

RUMBLEY, L. E. y ALTBACH, P. G. (2016). "The local and the global in higher education internationalization", en: *Global and local internationalization*. Sense Publishers, pp. 7-13.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. España: Paidós.

— (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. España: Paidós.

SERGIOVANNI, T. y STARRATT, R. (1990). "Clinical supervision and teacher evaluation", en: Zeichner, K. *Supervisión of student teaching*. Madison: Winconsin.

STEINHARDT, I. y OTROS (2016). "Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty?", en: *Higher Education*, pp. 1-17.

TERHART, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en: *Revista de Educación*. V. 284, pp. 133-158.

VÁSQUEZ BRONFMAN, Sergio (2002). *Comunidades de práctica, workshop GEC SA*, Barcelona.

ZABALZA BERAZA, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.

— (2016). "Ser profesor universitario hoy", en: *La cuestión universitaria*. V. 5, pp. 68-80. España: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/12904/A/2009>

— (2017). "El *Practicum* y las prácticas externas en la formación universitaria", en: *Revista Practicum*. T. 1. España: Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/15>

ZEICHNER, K. (2010). "Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad", en: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. V. 68, pp. 123-150.

ZIMRING, F. E. (2014). "Is There a Remedy for the Irrelevance of Academic Criminal Law?", en: *Journal of Legal Education*. V.64 (1), pp. 5-15. EE.UU.: Northeastern University School of Law and University of Washington School of Law.

Universidad y revolución: el pensamiento reformista de Carlos Cossio en el Centenario de la Reforma Universitaria (*)

POR DIEGO LUNA (**)

Sumario: I. Introducción.- II. No ser considerado como reformista era casi un agravio.- III. Hacer a la Universidad más del estudiante y más social.- IV. El profesorado reaccionario como obstáculo para la reforma.- V. La gratuidad de la enseñanza universitaria como expresión humanista del derecho a la educación.- VI. La presidencia socialista de Palacios en la UNLP y el frustrado Congreso de las Universidades Latinoamericanas.- VII. La función social de la Universidad y el realismo de la verdad.- VIII. 1949: la consagración de la enseñanza universitaria gratuita.- IX. El plan de estudios de abogacía en la UBA y la peronización curricular.- X. El revanchismo de los pequeños Pilato y los minúsculos Robespierre.- XI. La ideología normativista en la enseñanza del derecho.- XII. La universidad popular y la liberación nacional.- XIII. El sistema fraudulento de los concursos docentes como fracaso universitario.- XIV. La decadencia universitaria como objeto de reflexión.- XV. Algunas reflexiones finales de cara al centenario de la reforma universitaria.- XVI. Bibliografía.

(*) Los puntos centrales de este ensayo fueron expuestos en la *Jornada de Estrategia Jurídica. En conmemoración del trigésimo aniversario del fallecimiento de Werner Goldschmidt y Carlos Cossio*, desarrollada el 28 de agosto de 2017 en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

(**) Abogado. Doctorando en Filosofía del Derecho, Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Docencia Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Derecho Penal, Universidad de Salamanca, con estudios de Especialización en Derecho Penal, Universidad Nacional de La Plata y Especialización en Magistratura, UNLaM-ESJ. Prof. Adjunto (interino), Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, UBA. Secretario de Comunicaciones de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho (AAFD). Secretario de la Comisión de Teoría General y Filosofía del Derecho de la Asociación de Abogados de Buenos Aires (AABA). Secretario de Redacción de la Revista "Ideas & Derecho". Secretario General de la Comisión Interna de la Asociación Gremial Docente (AGD-UBA), Facultad de Derecho. Editor responsable del sitio web: www.carloscoosio.com.ar

(...) *la Universidad merece -sea cual fuere su estado- una preocupación incardinada con el compromiso existencial de todos.*

Carlos Cossio (1987: 315)

I. Introducción

Los aportes del pensamiento de Carlos Cossio, con todo mérito y rigor científico, suelen estar asociados en el ámbito académico a sus desarrollos en el campo de la teoría general del derecho o de la “filosofía de la ciencia del derecho”, para usar la noción cuya precisión epistemológica el propio Cossio supo ganar para la propedéutica jurídica. Desde la visión del estudiante de abogacía en muchos casos, y a estar a los planes de estudio de las materias introductorias al derecho de algunas Universidades. Los aportes de Cossio en la actualidad se reducen, poco más, al esquema de la norma jurídica y la cuestión del objeto de conocimiento jurídico desde su particular Teoría Ecológica del Derecho, en contraposición con la tradición de la Teoría Pura del Derecho de Hans Kelsen. Por supuesto que el valor de Cossio y su obra escrita exceden ampliamente los tópicos que a modo de ejemplo he mencionado y que podrían constituir, si se me permite la expresión, las ideas más populares o popularizadas de su extensa obra escrita que encuentra -tal vez- su punto más alto con la segunda edición de *La teoría ecológica del derecho y el concepto jurídico de libertad* (1964) y, aunque inédito, su *Ideología y Derecho. Elaboración del tema como gnoseología del error* (1962).

Sin embargo, Cossio también ha efectuado importantes aportes y realizado originales e interesantes investigaciones, no del todo revisadas ni mucho menos sistematizadas, en torno de la problemática pedagógica vinculada con la formación de abogados, en particular, y aquella otra más general, relacionada con la problemática universitaria. Se trata, aunque dispersa y carente de la coherencia interna que guarda su sistema de teoría general del derecho más conocido, de un importante cuerpo de ideas que abordan temas con la especificidad propia de lo que hoy denominamos “estudios de educación superior”. Tal vez por aquella dispersión y en razón de otros factores que sería interesante indagar con rigurosidad, la obra de Cossio no suele asociarse a esta temática y, como dije, su estudio minucioso al respecto aún está por hacerse. Ello, más allá de los lugares comunes de quienes al abordar su biografía, recuerdan su tesis doctoral sobre *La Reforma Universitaria o el problema de la nueva generación* (1927) y su libro, con

varias ediciones, *La función social de las escuelas de abogacía* (1933, 1944, 1945 y 1947); obras que precisamente abordan aquellos dos ejes general y particular, respectivamente, que mencioné antes.

La vasta obra de Cossio admite periodizaciones y, desde luego, no puede ser considerada como un continuo homogéneo de su pensamiento. Coincidió con Franichevich en que es posible considerar como primera época intelectual una instancia que se inicia con sus escritos de juventud y de la cual su tesis doctoral es la obra más destacada, que se extiende hasta los primeros años de la década de 1930. “Esta primera época de escritura del profesor Cossio es quizás la menos conocida, pero sin dudas muy variada y colorida” (Franichevich, 2009: 21). Bustelo, en su estudio sobre los movimientos estudiantiles reformistas, reconoce los análisis realizados por Cossio con su tesis doctoral, junto a los de Julio V. González, Gabriel del Mazo, Juan Lazarte y Gregorio Bermann, que pudieron contar con una temprana sistematización de las fuentes primarias de la Reforma –realizada por de Mazo entre 1926 y 1927 en seis tomos–, como un conjunto teórico que tendió a configurar el primer campo de estudio sobre la Reforma Universitaria (Bustelo, 2015).

Desde sus tempranos escritos de juventud, pasando por tu etapa de madurez iusfilosófica que bien puede ubicarse en las dos décadas que van desde la primera a la segunda edición de *La teoría egológica del derecho* (1944 a 1964), como sugiere Franichevich (2009), hasta sus últimos escritos y desarrollos de las décadas de 1970 y 1980, pueden rastrearse importantes trabajos dedicados al problema universitario general y al más particular de la pedagogía jurídica. Su último artículo –publicado de manera póstuma– lleva por título “Otoño filosófico en las universidades argentinas” (1987) y alerta sobre las consecuencias a las que habría de conducir la sustitución de la filosofía del derecho por la lógica en la formación de abogados. La preocupación por la universidad se lee en su última publicación, como una retrospectiva autobiográfica:

“Hace casi sesenta años mi tesis doctoral versó sobre la Universidad argentina; seis décadas han pasado y la cuestión tiene la misma actualidad; en la misma medida en que es allí donde las generaciones de hombres y mujeres se educan o no, donde se hace o se deshace el porvenir, debería crecer la preocupación oficial y la responsabilidad de los profesores” (Cossio, 1987: 315).

Cossio anunció en más de una ocasión la publicación de un libro, aparentemente inconcluso, bajo el título *Universidad y Revolución en la Argentina*. En la ponencia presentada al X Congreso Mundial de Filosofía del Derecho y Filosofía Social de 1975, en el que aborda el problema de la así llamada “fuga de cerebros”, se lee: “*Ver el asunto con toda amplitud en Carlos Cossio, UNIVERSIDAD Y REVOLUCIÓN EN LA ARGENTINA, Buenos Aires, 1974, en prensa*” (Cossio, 1977a: 840) (1). A comienzos de 1975 menciona su intención de editarlo, con una ligera diferencia en el título: *Universidad y Revolución en la Argentina y otros ensayos relativos a nuestra universidad* (Cossio, 1975: 32). En una de las cartas que Cossio remitiera a Juan Ramón Capella – fechada el 27/08/1973, pero publicada recién en 2002– se lee: “(...) dentro de tres días entrego a un editor un estudio que se llama UNIVERSIDAD Y REVOLUCIÓN EN LA ARGENTINA” (Cossio, 2002: 735). Sin embargo, no se trata del único libro por él anunciado, pero finalmente inconcluso o inédito. Además del caso bastante conocido y divulgado de su libro inédito *Ideología y Derecho*, concluido en 1962 (Raffo, 2007; Cárcova, 2009) (2); en 1969 había anunciado también la publicación de un libro bajo el título *Teoría de la Justicia*, en el cual habría de sintetizar sus aportes sobre la axiología jurídica y la justicia propiamente dicha (Cossio, 1969: 73) (3).

En definitiva, apenas pretendo esbozar una aproximación a los temas que motivaron preocupación en Cossio y de los que nos dejó alguna pista en su abundante, aunque algo dispersa, obra escrita sobre estudios universitarios y pedagogía jurídica. Considero que resulta por demás justificado y necesario un abordaje de estas cuestiones no tan estudiadas de la obra de

(1) La ponencia llevó por título “Pérdida y desperdicio de los intelectuales en los países subdesarrollados” (Cossio, 1977b) y se publicaría una versión ampliada como “Éxodo y desperdicio de los intelectuales en la América Latina” (Cossio, 1977a).

(2) En la Asociación de Abogados de Buenos Aires (AABA), durante 2014 y 2015 en el ámbito de la Comisión de Teoría General y Filosofía del Derecho, que preside Julio Raffo y en la que me han honrado como Secretario, desarrollamos un seminario de lectura y discusión de ese libro inédito, con la participación más o menos regular, además del propio Raffo, de Julio Gottheil, Elías Benzecry, Guillermo Reggiardo, Anahí Cordero, Santiago Cordero, Eduardo Méndez y Lorena Siquot. Raffo también dirige desde 2014 un proyecto de investigación en la UBA sobre el problema de la ideología en la teoría egológica.

(3) Aparentemente el libro tampoco llegó a concluirse como tal. Sin embargo, la teoría de la justicia de Cossio puede ser reconstruida a través de sus muchos escritos dedicados al tema. El asunto merecería otro trabajo cuya relevancia he señalado ya en otra ocasión (Luna, 2010).

Cossio. Si bien alguno de los aspectos vinculados con el problema pedagógico jurídico los he abordado en otra ocasión (Luna, 2013), cada uno de ellos merecería una profundización ulterior para lo cual este trabajo pudiera servir de mera cartografía de ideas.

El esfuerzo vale la pena, aunque más no sea para tomar nota de los aciertos o desaciertos, logros alcanzados y deudas pendientes, si las hubiere, como así también identificar algunas rupturas y continuidades en el programa reformista trazado por Cossio y el propio derrotero del proceso revolucionario en las universidades argentinas que, tal como se verá, se encuentra indisolublemente ligado a la propia biografía del autor como a la de otros relevantes protagonistas del movimiento reformista.

Tanto más apropiada la ocasión de este número especial dedicado a la enseñanza del derecho en las postrimerías del centenario de la Reforma Universitaria, proceso en el cual Cossio –como tantos otros– ha sabido advertir y describir una verdadera revolución universitaria.

II. No ser considerado como reformista era casi un agravio

Una aproximación a su pensamiento que pretenda indagar sus aportes reformistas, obliga necesariamente a preguntarse en primer lugar sobre qué entendía Cossio por *reformismo* o qué concepto le merecía la *Reforma Universitaria*: “(...) la juventud cordobesa de aquel entonces tuvo la clarividencia de su porvenir continental como movimiento innovador”, dirá Cossio entre muchas de las caracterizaciones que formulara al respecto (Cossio, 1977a: 43).

El debate estudiantil en torno del significado del movimiento político-cultural surgido con la Reforma Universitaria, motivó en la Facultad de Derecho de Buenos Aires el surgimiento de dos grupos reformistas rivales. Las dos agrupaciones estudiantiles se reivindicaban reformistas: “No ser considerado como reformista era casi un agravio para un estudiante de 1918 y era esto una sanción formidable (...). Podríamos decir que no había libertad de conciencia para la Reforma. Ser reformista significaba adhesión decidida, en cada caso concreto, a la acción de la masa de estudiantes” (Cossio, 1927: 112). Uno de los grupos definió la Reforma desde el nacionalismo, el otro desde la izquierda. Ambas expresiones traducían a nivel local una perspectiva más amplia de disputa sobre el sentido de la Reforma que colocaba en

pugna la visión de un nacionalismo ético y antiliberalista; frente a otra latinoamericanista y antiimperialista, que luego configurarán el mapa de las ideas de las décadas siguientes (Bustelo, 2015).

El primero se organizó en torno de la *Revista Nacional* (publicación estudiantil, fundada por Julio Irazusta y Mario Jurado, que llegó a sacar ocho números entre 1918 y 1920) y la Unión Universitaria (fundada en 1919). Estuvo liderado por Adolfo Korn Villafañe –hijo de Alejandro Korn (4)–, secundado por los jóvenes Tomás Casares y Ernesto Tissone primero; y por Carlos Cossio y Juan Antonio Villoldo hacia mediados de la década de 1920. En su definición de la Reforma señalaban a 1919 como el año de nacimiento de una generación que, alejada de las revueltas de 1918, construía una universidad nacionalista y antiliberal (Bustelo, 2016). Así dirá Cossio en 1924: “(...) la Reforma Universitaria es, a su vez, la primera obra colectiva, o por lo menos la más grande, de la Nueva Generación” (2004: 325).

El segundo grupo tuvo su primer medio de expresión en la revista *Themis* (1918-1919), se organizó en 1919 en el Partido Blanco y desde 1923 en el Partido Unión Reformista (escindido en 1924 en una fracción “Centro-Izquierda”) y estuvo liderado por Florentino Sanguinetti, acompañado primero por Gonzalo Muñoz Montoro y José María Monner Sans y luego por Julio V. González, Carlos Sánchez Viamonte y Emilio Biagosch. En rivalidad con el nacionalismo jerarquizante –dice Bustelo–: “(...) esos jóvenes se identificaron con la ‘izquierda dieciochesca’ que revolucionó la calma universitaria para construir una universidad social” (2016: 67).

Cossio caracterizó el perfil de Unión Universitaria, radicando la particularidad de aquel nacionalismo en el reconocimiento –de raíz kantiana– del “hombre como un fin en sí”, determinante de un particular posicionamiento también de izquierda: “(...) el fascismo como el comunismo de hecho, tampoco acepta que el hombre sea un fin en sí. Por lo tanto, si, en contra de fascismo y comunismo, aceptamos esta valoración, se comprende que hay todo un concepto del Estado, de izquierda y de futuro, por llenar” (Cossio, 1933a: 188).

(4) Cossio reconoce entre sus maestros a Coriolano Alberini y Alejandro Korn: “(...) Alberini no tenía nada propio que decir en su cátedra; y por eso su principal preocupación universitaria era la política universitaria, en la que actuó con eficacia institucional y personal. Korn en cambio sí tenía algo que decir; era el portavoz del regreso a Kant de las Escuelas de Marburg y Baden, donde insertaba su propio pensamiento; pero éste era superficial, difuso e inconsistente pero de hermosa expresión verbal” (Cossio, 2002: 720).

De ahí que afirmara:

“(...) la cuestión de la Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho de Buenos Aires, fue abierta y categóricamente sostenida en este terreno. Ya en 1920 el folleto de Adolfo Korn Villafañe, *Incipit Vita Nova*, de inmensa repercusión intra-universitaria, invocaba fervorosamente un idealismo filosófico y un nacionalismo estético-social desconocidos para nuestros maestros. Nadie hablaba de nacionalismo en la Facultad, piadosamente olvidado por la cátedra y por el plan de estudio, cuando el movimiento reformista, en uno de sus sectores, clamaba hasta la exaltación sobre la necesidad de combatir sobre dos frentes: contra la pedagogía comunista y contra la pedagogía liberal” (Cossio, 1933a: 188-189).

Precisamente, el libro al cual pertenece la cita precedente *-El Plan de Estudios de Abogacía-*, lo va a dedicar: “(...) a los estudiantes de actuación más destacada en la Facultad de Derecho de Buenos Aires, que, desde 1918, pusieron la bandera de la Reforma Universitaria, bajo el signo del idealismo y del nacionalismo, con la emoción filosófica y augusta de quienes abrían, en la selva virgen, la picada hacía el porvenir” (Cossio, 1933b: 9). Así caracterizaba ese particular nacionalismo:

“(...) se habla de nacionalismo sobre la base de haber distinguido dos nacionalismos, uno materialista y otro idealista. Aquél, resultante histórico-social del cosmopolitismo liberal y del espanolismo católico, afectaba el valor de la personalidad humana como un fin en sí y era oligárquico; este exaltaba la personalidad humana y, en consecuencia, era democrático” (Cossio, 1945a: 86).

Precisando aún más: “La obra nacionalista de la Universidad, no está en izar la bandera los días patrios, hacer galerías de próceres en sus aulas, o estampar buenos consejos en los muros de sus galerías; su obra nacionalista fundamental es formar la conciencia nacional y ya sabemos cómo su labor educativa puede contribuir a ello”; a la vez que, no obstante su oposición al comunismo en cuanto materialismo, como expresión de su idealismo antipositivista, Cossio destacaba la necesidad de adoptar “(...) otras soluciones referentes al levantamiento del nivel económico de las masas trabajadoras, como reclama un concepto idealista de la justicia social” (Cossio, 1933b: 115); o también que “(...) había que abrir camino a un nacionalismo

idealista donde se conjugaran la economía planeada y los derechos del Hombre” (Cossio, 1945a: 86).

En su etapa de estudiante de abogacía, entre 1920 y 1924, Cossio militó con Adolfo Korn Villafañe, Alberto Baldrich, Augusto Conte Mac Donell, Vicente Márquez Bello y Juan Antonio Villoldo (quien en 1952 sería Delegado Interventor de la Facultad de Derecho), entre otros, en la agrupación estudiantil reformista Unión Universitaria –como se ha dicho– que tuvo el control del Centro de Estudiantes desde 1910 a 1924. Gómez, al historiar el Centro de Estudiantes de Derecho UBA, la caracteriza de este modo: “Esta agrupación se proponía en sus postulados, fundar una aristocracia de la conducta y ‘mira con simpatía’ el advenimiento de Benito Mussolini en Italia, aunque ya para esa altura la gran mayoría de sus miembros originarios la habían abandonado” (Gómez, 1995: 41; Bustelo, 2015).

Varios militantes de Unión Universitaria, entre ellos Cossio, fundaron la agrupación Concordia bajo la lógica de un ateneo “(...) para considerar los problemas permanentes de la Reforma Universitaria más que los aspectos circunstanciales del actual conflicto” (Cossio, 1923: 196). Según Gómez: “La agrupación Concordia, fundada a principios de 1920 comparte los principios políticos de Unión Universitaria; ambas agrupaciones se inspiran en la tendencia ‘Colegio Novecentista’, creado el 24 de agosto de 1918 en la Facultad de Filosofía y Letras” (1995: 41).

“El Colegio Novecentista fue una institución constituida por un grupo de jóvenes universitarios –algunos recientemente egresados y otros en la etapa de finalización de sus estudios– agrupados inicialmente con el fin de oponer resistencia a lo que entendían, era un perjudicial predominio del positivismo en los claustros docentes de las Facultades de Filosofía y Letras y de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata (...). En esos años la reacción antipositivista actuó como un principio aglutinante de tendencias culturales cuyas orientaciones filosóficas y políticas eran diversas entre sí. Para los jóvenes, el núcleo convocante del antipositivismo representaba tanto una reacción respecto al clima de ideas precedente como un modo de instrumentar eficazmente los motivos estrictamente académicos que justificaban, en esa hora, el desplazamiento de

las cátedras de los viejos hombres del ‘ochocientos’ en beneficio de quienes se sentían portadores de nuevos ideales que, poco después, verían expresados por la Reforma Universitaria” (Eujanian, 2001: 86 y 88).

Una de las primeras tareas del Grupo Concordia fue darse a sí mismos y poner en discusión una definición de la Reforma Universitaria que orientara la acción reformista y sintetizara la conciencia estudiantil. Cossio explica el proceso de discusión en el Grupo Concordia y expone esta temprana caracterización estudiantil a la que arribaron:

“La Reforma Universitaria es la parte de la Reforma Social a cumplirse en la Universidad sobre la base de la injerencia de los alumnos en la vida de la misma, con el carácter de portadores de una nueva ideología que afirma como principio fundamental el desarrollo integral de la personalidad humana en los sentidos ético, estético y científico, entendiendo que solo de esta manera puede crearse, en el medio nacional y en el medio universal, un ambiente cuya síntesis suprema sea la Tolerancia (...) la Reforma Universitaria al mismo tiempo que reclama la reforma orgánica de la universidad reclama también la reforma ideológica de la juventud porque ella es en su unidad dual un medio para dar a la conciencia estudiantil la justa participación en la responsabilidad del rumbo cultural y científico que le corresponde en el desenvolvimiento del pensamiento social y un fin que debe cumplirse en esa misma sociedad como una nueva concepción del mundo y de la vida” (Cossio, 1923: 195 y 206-207).

En 1924 sintetizaría su punto de vista a partir de dos principios que serán el eje de muchos de sus posteriores desarrollos. A saber, concebir a la Reforma Universitaria como un proceso dentro de la amplia cuestión social y propiciar la participación estudiantil de modo de hacer la Universidad cada vez más del estudiante:

“Yo he sintetizado en dos los últimos principios de la Reforma Universitaria (...): I.- La Reforma Universitaria, en cuanto implanta la cultura integral, es una parte de la Reforma Social; es el principio básico con relación a la sociedad dentro de la cual la universidad vive. II.- La injerencia estudiantil en la vida de la institución es el complemento indispensable y la consecuencia

necesaria de aquél; es el concepto fundamental con relación a la universidad misma” (Cossio, 2004: 319).

III. Hacer a la Universidad más del estudiante y más social

Todavía lejos de su sistema de teoría general del derecho bautizado “teoría egológica”, por aquel entonces Cossio –haciendo gala de un neokantismo tributario de su “maestro” Alejandro Korn– entendía que:

“El concepto de sociedad, según lo ha establecido definitivamente la Escuela de Marburgo, se integra con tres elementos: un elemento material: la actividad que para vivir despliegan los hombres sobre el mundo físico: el trabajo. Un elemento ideal condicionado: las formas volitivas cómo se organiza dicha actividad, jugando ésta, así, siempre, como un contenido de aquellas: el derecho. Un elemento ideal incondicionado que toma a su vez al derecho por contenido y le sirve de forma al señalarle sus fines metafísicos: la moral” (Cossio, 1933a: 45).

Justo es decir, también, que ya había esbozado sobre la base del pensamiento de Giorgio Del Vecchio, una caracterización ontológica del Derecho en la que puede escudriñarse un “prototipo egológico”:

“(…) est[á] determinada la naturaleza formal del derecho por una interferencia de las acciones nuestras con las ajenas que se resuelve en un hacer y un impedir, en tanto que la naturaleza formal de la moral está determinada por la interferencia de las acciones nuestras con las nuestras, que se resuelve en un hacer y un omitir (...) el rol jurídico se define por la coordinación objetiva de las acciones de una persona con otra, a diferencia de la coordinación subjetiva de las propias acciones que define a la moral, según la conceptualización definitiva de Del Vecchio” (Cossio, 1927: 120 y 129).

Con este esquema de ideas, Cossio identifica como factores determinantes de la Reforma aquellos elementos materiales e ideales en estos términos:

“La Revolución Universitaria que se justifica a sí misma por la Reforma Universitaria se produjo en 1918. Pudo evidentemente haberse producido antes o después de ese año y otras hubieran

sido entonces sus determinaciones. Corresponde por lo tanto estudiar por qué se determinó en ese preciso momento y cómo se desarrolló desde su aparición, atendiendo al contenido de dicho fenómeno histórico. Estos factores determinantes de la Reforma Universitaria son respectivamente el radicalismo argentino, la revolución rusa y el pensamiento alemán” (Cossio, 1927: 96).

Sobre este esquema de ideas planteado en la defensa de su tesis, Cossio haría años más tarde una definición por contraste del clima intelectual en la Facultad de Derecho de entonces:

“La verdad es que irritó sobremanera el hecho (guiándome por las ideas de Natorp en su Pedagogía Social, de referirme como materia de la institución universitaria, a la masa política que dirigía Hipólito Yrigoyen con el nombre de Partido Radical; como forma jurídica de esa materia, al sistema normativo emergente de la Revolución Rusa que José Ingenieros había presentado en la Argentina, con una información muy deficiente, como una democracia funcional (sic); y como forma moral de aquella forma jurídica, a la filosofía alemana neokantiana que a través de Ortega, García Morente y Korn nos tenía en vilo. La oligarquía ultraconservadora, todavía en esa época dueña de la Universidad de Buenos Aires, no podía aceptar que se hable del radicalismo, la revolución rusa y el herético Kant cuando ella rendía cálido culto, a su manera, al procerato de la historia argentina oficial, a la Revolución Francesa y al tomismo que aconsejaba la Iglesia” (Cossio, 2002: 724-725).

En 1933 Cossio publica una meditación sobre el plan de estudios de abogacía de la UBA que será tenida en cuenta para la reforma de la década siguiente. Con su particular poder de síntesis dirá:

“La Reforma Universitaria es, para algunos, una crisis de disciplina: huelgas, pedreas, violencias, injurias y agravios, estado constante de insubordinación y agitación. Su remedio, por consiguiente, está en la fuerza y el castigo: Primero una acción policial que mantenga la autoridad de una situación dada, y después la sanción que amedrente o elimine a los individuos indisciplinados. En el mejor de los casos, para este punto de vista, no hay proporción entre cada crisis aislada y sus causas accidentales,

alguna de entre éstas admitidas a veces como válidas. Para otros, bajo aquella denominación general, se trata en cambio de una transmutación del concepto universitario argentino, en sus tres momentos esenciales: Frente a los límites docentes y estudiantiles antiguos, se contraponen límites más amplios para integrar el conjunto de personas que hacen la Universidad. Frente a su antigua organización, se contrapone otra organización para la enseñanza, el aula, las pruebas de suficiencia y el gobierno. Frente a su función social exclusivamente técnica, se contrapone una síntesis de humanismo y técnica; de cultura ciudadana y profesionalismo económico, con novedosas miras para la formación de una conciencia nacional, entre la clase universitaria al menos” (Cossio, 1933b: 15).

La Reforma Universitaria en cuanto advenimiento histórico, afirmaba Cossio, en todo momento ha significado simultáneamente una nueva materia, un nuevo derecho y un nuevo último imperativo para la Universidad. De ahí que desde su comienzo todas sus manifestaciones se hayan visto reguladas por “el doble anhelo de hacer a la Universidad más del estudiante y más social” (Cossio, 1930b: 7). Es decir, como ya se ha visto, *más social* en cuanto la Universitaria es parte de una Reforma Social más amplia que contempla una reforma educacional; y *más del estudiante*, en cuanto lo determinante del “reformismo” vendría a ser la injerencia estudiantil en la vida universitaria, que abarca una democratización del gobierno de la Universidad.

“La función social de la universidad es la misión o rol que ésta llena en la sociedad. En la literatura reformista a veces se ha confundido la exclaustación de la cultura con su socialización. La primera se refiere a la cantidad de personas que reciben una educación directa por parte de la Universidad (gratuidad, extensión universitaria, etc.), en tanto que la segunda al sentido social, integral o humanista de la enseñanza misma. La exclaustación de la cultura universitaria se opone a que se la limite, con un criterio de clase social, a la clase privilegiada. La socialización se opone a la enseñanza meramente profesional y técnica. Solamente este último aspecto define una función social; el relativo a la exclaustación solo toca la modalidad cómo se cumple la misma función social” (Cossio, 1933b: 45).

Bajo el paradigma de la Vieja Universidad, sostenía Cossio, el estudiante era considerado simplemente como una cosa, no como una persona, carente de todo derecho dentro de la universidad. Por el contrario, la Nueva Universidad debe contar con la efectiva participación de los estudiantes en la vida universitaria:

“(…) la injerencia da a los alumnos una función a cumplir en la universidad, los reconoce como parte activa en el pensamiento orientador del instituto, ‘refunde el alma estudiantil en el alma universitaria,’ hace del conjunto de los estudiantes una fuerza viva y armónica que se reconoce a sí misma como universitaria (...). Sólo cuando el pensamiento y la acción estudiantiles son reconocidos legalmente como fuerzas universitarias, sólo entonces puede existir la igualdad moral –entre profesores y alumnos– y sólo entonces la persona del estudiante deja de ser un medio para convertirse en un fin” (Cossio, 2004: 323) (5).

Cossio formulaba estas propuestas, mientras en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA –por caso– Ramón Castillo llevaba adelante su decanato conservador y antirreformista (Olaza Pallero, 2016). Un contexto en el cual la opinión de los sectores reaccionarios a la Reforma, expresada en un editorial del diario La Nación (10/09/1924), hablaba del “(...) caos en que ha caído la Universidad y del cual saldrá únicamente con una reorganización concluyente que regule los estudios de acuerdo con un concepto riguroso de disciplina. Y es indispensable que se vuelva al estudio y se anule al alumno como fuerza capaz de turbarlo o de rebajarlo” (citado por Cossio, 1930a: 246).

IV. El profesorado reaccionario como obstáculo para la reforma

A comienzos de 1930, Cossio había señalado al profesorado como un sector reaccionario que operaba como factor de retraso para la Reforma:

(5) “(...) si las mejoras no se basan en un nuevo principio jurídico, cual sería, por ejemplo, el de la injerencia estudiantil que significa el reconocimiento de la personalidad del estudiante, no habría reforma ninguna porque seguiríamos dentro del mismo principio orgánico de la Vieja Universidad. En cambio, con el nuevo principio podemos reformar no sólo el gobierno de la Universidad, sino la constitución de la clase, del examen, del estudio, etc.” (Cossio, 1930a: 242).

“La reacción ha tenido su fuerza más poderosa en el profesorado, cuya gran mayoría le pertenecía (...). Que en lo que toca a toda discusión sobre lo ocurrido y sobre lo que es, a ese cargo de haber demorado en más de doce años la realización de la Reforma, es de creer que el juicio histórico futuro depare también algunas sorpresas a los reaccionarios, el día que se deslinde la parte que les corresponda en el retraso como hecho” (Cossio, 1930a: 245 y 249).

Había destacado, también, del movimiento conducido por Hipólito Yrigoyen, su capacidad de quitar poder a las clases aristocráticas en beneficio de la clase media.

“El Partido Radical ha sido una fuerza viva, cada vez más arrolladora y patética en nuestra existencia política; pero esto no ocurría sin una substitución de propósitos, sin un cambio de las cosas sobre las que su fuerza política hacía puntería: compárese los modestos alcances administrativos de su origen, el postulado de la ley electoral que deja de ser finalidad en 1912 y la acción nacionalista, socializante, estadual, innovadora y sembradora de fermentos que se hace desde el gobierno, sacando el poder de las clases aristocráticas y poniéndolo en manos de la clase media, para admitir sin dificultad lo dicho” (Cossio, 1933a: 83).

De ahí que tres décadas después pudiera afirmar que al apoyar la Reforma Universitaria, “(...) Yrigoyen tenía el modesto y definido propósito, mediante ello, de terminar con la oligarquía y el nepotismo de los viejos profesores universitarios, que explotaban la Universidad para ornato y beneficio propios” (Cossio, 1962a: 314). En la década de 1970 Cossio efectuará una relectura en clave marxista, postulando una inquietante hipótesis que conjuga las tensiones de clase que anidaban en el fenómeno de la Reforma:

“La oligarquía académica de la universidad argentina vio en la reforma de 1918 una amenaza directa de sacarle de las manos una institución que para ella era cosa de su propiedad, pues en la mayor parte de las Facultades los profesores suplentes provenientes de la clase media ya eran más numerosos que los profesores suplentes de raigambre patricia. Esto significaba que en esas Facultades el poder ya podía pasar a los reformistas, pues iba de suyo la conjunción de los profesores reformistas y los

alumnos reformistas, ambos oriundos de la misma clase media casi sin excepción” (Cossio, 1977a: 47).

Sin embargo, producido el golpe de Estado encabezado por el general José Félix Uriburu en septiembre de 1930, que Cossio caracterizaría como hecho “para el Partido Radical”, formuló un severo juicio respecto del escaso avance en la línea trazada por la Reforma Universitaria. Identificó, así, como uno de los factores más importantes que lo posibilitaron: “(...) la incapacidad administrativa y gubernativa de los gobiernos radicales, a pesar de las ideas de gobierno extraordinariamente ricas y vivas que ellos lanzaron y que no supieron acuñar en instituciones”; y como caso típico de aquella incapacidad, a “(...) la Reforma Universitaria no empezada a realizar todavía, después de 15 años de la crisis de la Universidad” (Cossio, 1933a: 63). El año anterior ya había dicho: “(...) tras de catorce años de tratar la solución de nuestro problema universitario como una crisis de disciplina, estamos todavía en el punto de partida (...) es hora ya de terminar con la Reforma, no por su aniquilación, sino por su realización” (Cossio, 1933b: 17).

V. La gratuidad de la enseñanza universitaria como expresión humanista del derecho a la educación

Una de las dimensiones que trascienden al Cossio iusfilósofo, es precisamente su dimensión humanista como hombre del reformismo. Destaca en sus aportes en torno de la enseñanza del Derecho, al decir de Morello, aquella “cuota necesaria del humanismo por el que porfiaba Cossio con tanta convicción” (Morello, 2006: 507). Precisamente “Universidad y Humanismo” lleva por título uno de sus escritos de juventud, publicado en el número de noviembre de 1928 en la revista tucumana *El Carcaj*, fundada y dirigida por el propio Cossio y el “Grupo Tucumán” (6). Para Cossio: “El

(6) Cuenta Cossio: “EL CARCAJ que aparecía una vez por mes y que salió puntualmente durante todo el año 1928 y los dos primeros meses de 1929. Éramos diez jóvenes; cuatro capaces de escribir; los otros seis integrábanse en la mesa de pulimento y análisis de lo que se publicaría, pues era gente de gran sentido crítico y además lectores de calidad. Los artículos salían sin firma, avalados por todo el grupo (GRUPO TUCUMÁN). Los nombres de los participantes en un Número salían al final del periódico. (Una vez, Rougés en persona escribió un artículo sobre Comte, cuando ya se anunciaba que la revista dejaría de aparecer con motivo de que en 1929 yo me afincaría en Buenos Aires)”. Precisamente, al editar su primer poemario, Cossio lo cierra con esta dedicatoria: “Dedico este libro de versos a

humanismo tiende a formar individuos humanos, espiritualmente completos, culturalmente integrales”; y sin desentenderse del aspecto técnico profesional en la formación, sostenía que “la verdad es que al ser humano se le plantean, en todo momento, mientras se eduque, ambos problemas: el técnico y el humanista: el de la lucha por la vida y el de la vida ganada con esa lucha” (1947: 80 y 90).

Su claro posicionamiento en favor de la gratuidad de la enseñanza es una expresión de ese humanismo en el plano de la cuestión universitaria. Desde su idealismo kantiano –“Después de la *Crítica de la razón pura* no se concibe seriamente un idealismo sobre base no kantiana”, dirá en 1924 (Cossio, 2004: 321)– establecía una relación de fundamento entre la Reforma Universitaria y el desarrollo pleno y pujante de la personalidad:

“(…) una organización idealista tiene que concretarse jurídicamente para alcanzar su forma superior, y en este sentido la Reforma Universitaria, al ir hacia la enseñanza absolutamente gratuita, ha encontrado la solución: la instrucción debe ser un derecho individual de la personalidad, como el derecho a la vida, el derecho al honor, a la libertad, etcétera. No nos basta, pues, la libertad de aprender como consagra la Constitución; es necesario la educación como un derecho (...). La superación de la Constitución de 1853 queda claramente establecida; la Reforma Universitaria aporta un derecho individual más. Y así plantea la Reforma Universitaria el problema de la reforma general de la educación” (Cossio, 2004: 321-322).

No sorprende, entonces, que el postulado de la enseñanza gratuita figurara ya en su tesis doctoral, como propuesta programática reformista para la Nueva Universidad:

“La enseñanza absolutamente gratuita es el gran fin del Estado ideal, ya económicamente, desde que el dominio de la naturaleza es más efectivo cuanto con más técnica se lo afronta; ya moralmente, desde que el hombre es tanto más libre cuanto más sabio. En las bibliotecas de la Nueva Universidad los estudiantes tienen los libros necesarios para estudiar. Toda clase de

los amigos del Grupo Tucumán que me acompañaron en la más bella y rica aventura intelectual de mi juventud” (Cossio, 1929).

impuesto universitario queda suprimido (...). Y el Estado toma íntegramente, como un deber y un derecho, la erogación financiera que reclama la Nueva Universidad, con la conciencia de que no hay diferencia esencial entre su vida y la vida de los ciudadanos” (Cossio, 1927: 122) (7).

Luego de las elecciones de 1931 que, mediante “fraude patriótico”, llevaron a la presidencia a Agustín P. Justo, la cuestión universitaria ya era un tema ineludible en la agenda política. En ese contexto, Cossio publicó una carta dirigida al presidente Justo con las bases de lo que él consideraba debía contemplar una legislación para la Nueva Universidad, pero sin obtener eco alguno (Cossio, 1945a). También calificó como “desolador”, desde su punto de vista, al programa del Partido Socialista de los primeros años de la década de 1930, que incluía dos insuficientes bases para la organización de la enseñanza superior:

“(...) ‘selección de los más aptos y gratuidad de los estudios para los mismos.’ La primera notoriamente es un verbalismo y un lugar común que no produce disidencias, porque no plantea un problema ni sugiere solución; y la segunda contempla el problema de la educación como privilegio, pero no el más importante del sentido de la educación. Es realmente desolador. Así el contraste no puede ser mayor con el espíritu de la época que ha puesto en crisis a nuestra Universidad” (Cossio, 1933a: 86).

Se comprende así, también, la crítica que dirigiera a los proyectos de ley universitaria presentados en 1932 por el Poder Ejecutivo, el senador Palacios y los diputados Ramón Loyarte y Bossano Ansaldo. Si bien coincidían en sus fundamentos en cuanto a que “en la universidad debe operar una

(7) El proyecto de ley universitaria, incluido como anexo de su tesis doctoral, preveía: “Los estudiantes se organizan de acuerdo a las siguientes normas: a) Gratuidad absoluta de la enseñanza; b) Domicilio en la casa del estudiante; c) Inscripción con la sola aprobación de los planes de enseñanza secundaria; e) Organización en un centro de estudiantes, con representación proporcional de todas las orientaciones estudiantiles, supeditado al Consejo Directivo en las funciones universitarias según lo reglamente el Consejo Superior, pero no en las puramente estudiantiles; e) Aprobación mínima de cuatro asignaturas en el tiempo de dos años, a contar desde la última asignatura aprobada, bajo pena de perder la calidad de estudiante. El Consejo Superior reglamentará los casos de excepción” (Cossio, 1927: 304).

síntesis de técnica y humanismo y contribuir así a la formación de un profesionalismo eficiente y de una conciencia nacional”, todo lo cual venía a dar en el “punto fundamental del problema pedagógico universitario”; lo cierto es que no llegaban a traducir esa aspiración en instituciones jurídicas concretas y, por lo tanto, dejaban sin modificación “la función pedagógica de la universidad” (Cossio, 1933a: 91).

El proyecto del socialismo, presentado por Palacios, proponía la autonomía institucional, docente y administrativa de las universidades, la afirmación de la libertad de cátedra y del pluralismo ideológico, la selección de los profesores por concurso, de las autoridades mediante elecciones secretas y obligatorias con participación de los alumnos, y efectiva representación estudiantil en su gobierno. Sin embargo, como lo destaca Graciano, el proyecto “no aseguraba el acceso de los hijos de familias obreras a las carreras universitarias, y si bien postuló la reducción creciente del arancel hasta la instauración de la gratuidad, se la supeditaba al momento en que las casas de estudios estuvieran en condiciones de financiar todo su funcionamiento” (Graciano, 2008: 268).

VI. La presidencia socialista de Palacios en la UNLP y el frustrado Congreso de las Universidades Latinoamericanas

La gestión de Alfredo L. Palacios como presidente de la Universidad Nacional de la Plata entre 1941 y 1943 supuso la ejecución de las propuestas, de tradición reformista, de una universidad de formación humanista, latinoamericanista y socialista. Se concibió a la Universidad como una escuela de formación democrática del estudiante y de promoción de valores éticos (Graciano, 2008). Cossio mantuvo siempre un buen trato con Palacios y otros dirigentes socialistas, como Alejandro Korn o Juan B. Justo. Palacios había sido uno de los conferencistas invitados a los ciclos que organizó en Tucumán en la segunda mitad de década de 1920, desde la revista *El Carcaj*: tribuna de opinión desde la cual Cossio había dedicado alguna de sus columnas a “revalorizar” la obra de Palacios. Además, Palacios como miembro del Consejo Directivo, había respaldado a Cossio cuando se sustanció su concurso de Profesor Adjunto de Filosofía del Derecho en 1934 (Cossio, 2002).

En el proyecto de ley que formuló en su tesis doctoral, Cossio había pensado la vinculación de los graduados con la Universidad, a través de una

revista de suscripción obligatoria (Cossio, 1927). Durante la gestión de Palacios, se implementaría una idea similar a través de la *Revista de Problemas Argentinos y Americanos*, que intentaba recuperar a universitarios no relacionados con la docencia para vincularlos con las cuestiones públicas que iban más allá de su propia actividad profesional, creando una red intelectual coordinada por la Universidad (Graciano, 2003).

En 1942, por entonces a cargo de la cátedra platense de Filosofía del Derecho, Cossio amplió su trabajo de la década anterior sobre el plan de estudio de abogacía, que se publicaría ahora bajo el título *La función social de las escuelas de abogacía*, “(...) movido por la iniciativa del Presidente de la Universidad de La Plata, Doctor Alfredo L. Palacios, de convocar un Congreso de las Universidades Latinoamericanas, que ha de considerar éste y otros problemas con una proyección continental” (Cossio, 1945b: 5-6). Cossio integró la comisión organizadora del Congreso, conjuntamente con Francisco Romero y Enrique Aftalión (Graciano, 2008).

“El temario del congreso era un verdadero registro de las cuestiones que preocupaban a los universitarios socialistas y reformistas en general, en esos años. El mismo giró en torno a la función que las casas de estudios debían desempeñar en el seno de los países latinoamericanos, tanto de impulsar la enseñanza humanista como la investigación científica y la profesional. Pero también en reflexionar sobre el lugar del humanismo en la sociedad. Uno de sus temarios se concentró en el papel que la universidad y sus egresados debían desempeñar en la sociedad y en su vinculación específica con la esfera del poder político (...). Por último, el tema que cerraba el congreso se propuso discutir la cuestión de la identidad histórico-cultural latinoamericana, el papel de la enseñanza superior en su tarea específica de creación cultural y de la necesidad de arbitrar mecanismos permanentes, que permitieran coordinar los esfuerzos para promover los vínculos entre las universidades latinoamericanas” (Graciano, 2008: 277-278).

La experiencia socialista y reformista de Palacios en la UNLP se truncó con la renuncia de éste ante el golpe militar de 1943 encabezado por Edelmiro Farrell; y el Congreso, previsto para mediados de 1944, no llegó a concretarse.

VII. La función social de la Universidad y el realismo de la verdad

El advenimiento del peronismo, con las purgas y el éxodo de profesores universitarios, le generó a Cossio una compleja coyuntura de política universitaria. Lo que sucede con Cossio –explica Raffo al conmemorar dos décadas de la muerte de su maestro–:

“(...) es que nunca había formado filas en esta Facultad con la oposición ‘gorila’ demo-liberal porque él no era un demo-liberal. No compartía la visión del diario *La Prensa*, del diario *La Nación* de entonces con el peronismo ni con la Iglesia Católica, con quien había tenido severas discrepancias o cuestionamientos recíprocos” (Raffo, 2008: 217).

En palabras del propio Cossio:

“Más decisiva y difícil fue la situación que me creó el peronismo desde 1946, en que asciende al poder e interviene la Universidad de Buenos Aires. Yo concordaba con el pensamiento democrático-liberal-burgués en que el nuevo régimen era una expresión de fascismo; pero ellos no entendían mi oposición al peronismo porque mi crítica era muy diferente a la de ellos. Ellos criticaban la nueva política porque no había un mercado económico libre, porque se trababa la actuación de los partidos políticos opositores incluso con el fraude electoral, porque se constreñía la expresión periodística de la crítica al nuevo régimen. Yo la objetaba porque se dejaba intacto el juego económico-social de la propiedad privada, porque no se hablaba en serio de una verdadera reforma agraria y porque se había entregado ilimitadamente a la Iglesia la dirección del intelecto y el gobierno de la enseñanza pública, sin excluir la persecución de la gente adversaria de la ideología eclesiástica. Para los liberales de la democracia burguesa argentina (incluyendo a nuestros socialistas y radicales), yo era un filo-peronista; para los peronistas, yo era un filo-liberal o filo-comunista” (2002: 730-731).

Debe recordarse que, a fines de 1947 y mediante la ley 12.978, se le otorgó “fuerza de ley” al decreto 18.411/1943 del gobierno de facto que había implantado la enseñanza religiosa en las escuelas. Con letra de molde, al publicarse en el Boletín Oficial se anunciaba: “SERÁ MATERIA ORDINARIA EN LAS ESCUELAS LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN CATÓLICA”. Cossio había

cimentado desde joven y nunca abandonaría su estilo virulento anticlerical, de férrea oposición a todo iusnaturalismo (8). No podía, entonces, comulgar con semejante postulado: he ahí uno de los factores de su oposición al primer peronismo, en razón de la entrega de la educación a la Iglesia Católica.

Según las diversas fuentes que se refieren al dato de los profesores desplazados entre 1946 y 1947 se estima una cifra inusitada que oscila entre los 1.000 y 1.250 docentes (Buchbinder, 2005); que en la Facultad de Derecho de Buenos Aires mayoritariamente se expresó en renunciadas masivas que alcanzaron alrededor del 30% de la planta docente. De ahí que algunos asociaran luego como expresión de dignidad el haber renunciado ante las imposiciones del peronismo en su afán por imponer el control estatal centralizado incluso en la Universidad (Martínez del Sel, 2016).

Sin embargo, el fenómeno de los denominados profesores “Flor de Ceibo” tuvo sus particularidades en la Facultad de Derecho de Buenos Aires en la que convivieron profesores de diverso perfil político y académico (Cuello, 2015), de modo que no podría sostenerse seriamente que la totalidad o la mayoría de los profesores fueran de inferior calidad (Ortiz, 2015). Cossio distinguía al menos tres perfiles de profesores en la Universidad de aquel entonces:

“(…) frente a los profesores peronistas encaramados al claustro, estaban los profesores (renunciados y exonerados) que optaron por el sacrificio como defensa de la institución, y los profesores que optaron por permanecer en sus cátedras como defensa de la enseñanza, fieles a su vocación y leales a sus alumnos. Esta triple situación quedó establecida a raíz de la crisis universitaria de los años 1946 y 1947; y no fue jamás desmentida por quienes siguieron enseñando con la misma dignidad e independencia de criterio con que habían enseñado siempre” (Cossio, 1957: 129).

(8) Cossio narra dos episodios significativos: el primero, cuando abandonó el colegio católico de sacerdotes franceses para continuar sus estudios, desde 1917, en el colegio Nacional del Estado, “entonces muy laico”, en razón del “dogmatismo filosófico de la enseñanza que ya me resultaba inaguantable”; el segundo, cuando el ya joven abogado formuló en 1924 un sonado discurso de base kantiana, ante el reaccionario clero tucumano, cuestionando “que un ser humano no puede premiar la virtud de otro ser humano porque el ejercicio de semejante atribución no podía ser virtuoso”, que significó su “ruptura con la Iglesia Católica” (Cossio, 2002).

Formula así un distingo entre “(...) el profesor que se ha aislado en su aula con sus discípulos para analizar hechos en silencio, vale decir, el verdadero profesor, al profesor-político que declamaba en la Facultad para que lo oyeran en la Casa Rosada”; en un escenario en el cual, en su opinión, “(...) el hecho del que no se hablaba ni se quería hablar en la Facultad, era el hecho de la tiranía. Porque del ex presidente, de su esposa y del peronismo se hablaba demasiado en una permanente propaganda” (Cossio, 1957: 294).

“La Universidad de Buenos Aires estaba muy politizada; por excepción se encontraba profesores sin afiliación a la militancia política. De ahí que cuando en 1946 el gobierno de Perón interviene las Universidades, el claustro docente de la de Buenos Aires se divide: los reaccionarios socialmente, cuyo grupo más numeroso y más activo era de extracción católica (en esa época no existía todavía el pensamiento de sacerdotes del Tercer Mundo), decidió quedarse en la Universidad para cooperar con la obra del Gobierno en ella. Pero el grupo de la tradición liberal, más numeroso y poderoso que el grupo católico, decidió renunciar en masa a sus cátedras como protesta y en defensa de la Universidad (...). Yo no acepté ninguno de aquellos criterios. Sostuve que los profesores debíamos quedarnos en la Universidad para seguir enseñando lo que siempre habíamos enseñado y esperando que se nos expulse por tal causa. A mi juicio esto era una mejor táctica defensiva de la Institución no sólo porque demostrábamos la ocupación de las cátedras como cátedras vacantes por la gente del magma peronista que vendría, sino que también porque llegaría más a la opinión pública nacional y extranjera el episodio de un profesor expulsado de su cátedra por motivos políticos” (Cossio, 2002: 731).

En 1952 el Gobierno Nacional realizó una encuesta a los profesores sobre *El Movimiento Justicialista y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Una aproximación a su contenido y las respuestas formuladas por algunos profesores, puede verse en el estudio que Eduardo Barbarosch (2015) realizó en línea con las lecturas que de la historia de la UBA hacen Tulio Halperín Donghi y Horacio Sanguinetti, entre otros.

En aquella encuesta Cossio había contestado, concretamente, a la pregunta sobre cuál debía ser “*la misión de la Facultad de Derecho con respecto al movimiento Justicialista*”:

“No hay que engañarse: el valor de la realidad está en las cosas y no en las palabras con que lo presentemos. Con esto quiero significar que el análisis científico de la actualidad argentina, a que debe avocarse nuestra Facultad, debe referirse directamente a los hechos y trabajar sobre hechos, para desencubrir sus valores y para orientar la acción que remedie sus desvalores (...). La enfermedad de nuestra Facultad ha sido el verbalismo. Los profesores de hoy, al revés de los de ayer tienen que acostumbrarse a trabajar con hechos y sobre hechos (...). Como la realidad está en lo que se hace y no en lo que se dice; como lo que se dice vale sólo en la medida en que expresa algo concreto que queda hecho, el sentido filosófico de mi opinión apunta al realismo de la verdad. Por eso creo que, viviéndose la extraordinaria dimensión peronista que da cuño a la vida argentina en el actual momento –y esto sí que es un hecho–, realiza mucho más por la salud nacional, en su modesta esfera de acción, el profesor que silenciosamente cumple su tarea docente analizando hechos en comunicación con sus discípulos, que no aquél otro que declama fuerte sólo para entrar en contacto con la gente que está lejos” (Ministerio de Educación, 1952: 74-75).

El propio Cossio, reafirmando su crítica al cuerpo de “profesores-políticos” que se habían lanzado a la acción de propaganda oficialista, posteriormente caracterizaría su respuesta como “un visible sarcasmo para la Universidad peronista”:

“Dentro de las posibilidades de expresión que las circunstancias permitían sin correr un riesgo personal muy grande, tomando para ello como pantalla la vieja Universidad que en la Facultad de Derecho había culminado con la vigencia de una cerrada camarilla, la ponencia tiene por *leit-motiv* la idea de que la Facultad había abandonado el análisis científico de nuestros problemas, para entregarse a una acción de propaganda personal puramente verbalista” (Cossio, 1957: 291).

VIII. 1949: la consagración de la enseñanza universitaria gratuita

En 1947, con la sanción de la ley 13.031 de “Régimen Universitario” –vigente a partir de 1948– se estableció un mecanismo de enseñanza gratuita mediante un sistema de becas de estudios para los estudiantes provenientes

de familias obreras que no pudieran costearlos. El nuevo régimen universitario no venía a expresar, precisamente, todos los postulados de la tradición reformista. Respecto del principio del cogobierno, por ejemplo, legislaba la representación estudiantil con delegados seleccionados por sorteo entre los alumnos con mejores calificaciones, otorgándoles voz pero no voto en el Consejo Directivo (9). En este aspecto, la nueva ley resultaba más restrictiva que el proyecto de Ley Universitaria del Presidente Justo de 1932 (10). Es que esta ley había sido sancionada a partir de un diagnóstico negativo del peronismo respecto del sistema universitario heredado de la Reforma, según el cual la actividad política había subvertido las funciones, la naturaleza y la calidad de la universidad, como así también los conocimientos impartidos (Pis Diez, 2012).

Sin embargo, dos años más tarde y en el contexto de la reforma constitucional, el presidente Perón estableció por decreto la supresión de los aranceles universitarios, consagrando así la gratuidad de la enseñanza universitaria, lo cual había sido uno de los fundamentos esenciales de la estructura histórica de la UBA en sus orígenes (Ortiz, 2016). En los fundamentos del decreto se lee:

“Que el engrandecimiento y auténtico progreso de un pueblo estriba en gran parte en el grado de cultura que alcance cada uno de los miembros que lo componen (...) por ello debe ser primordial preocupación del Estado disponer de todos los medios a su alcance para cimentar las bases del saber, fomentando las ciencias, las artes y la técnica en todas sus manifestaciones (...). Que una forma racional de propender al alcance de los fines

(9) Las disposiciones pertinentes, prescribían: “Artículo 84.- Los estudiantes tendrán representación en los consejos directivos por intermedio de un delegado por cada escuela. Artículo 85.- Entre los diez alumnos que hubieran obtenido las más altas calificaciones en el transcurso de su carrera y se encuentren cursando el último año, se sorteará el que ha de tener la representación estudiantil. Este cargo es irrenunciable, salvo causa justificada a juicio del consejo. Artículo 86.- El delegado será convocado a las sesiones que celebre el consejo directivo. En dichas sesiones el delegado podrá expresar libremente el anhelo de sus representados, no teniendo voto en las decisiones que adopte el consejo”.

(10) El artículo 6º del Proyecto, establecía: “Los estudiantes delegados al Consejo Superior y Consejos Directivos, tendrán voz y voto en todos los asuntos, durarán un año en sus funciones y no podrán ser reelectos, sino con intervalo de un período” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1932).

expresados es el establecimiento de la enseñanza universitaria gratuita para todos los jóvenes que anhelan instruirse para el bien del país” (decreto 29.337/1949).

Cossio no podía menos que coincidir con la consagración posterior de la gratuidad de la enseñanza, más allá de la tónica general de la nueva ley universitaria. En la década que va de 1945 a 1955 se triplicaría la matrícula universitaria. Ello permite comprender que en 1952, cuando el gobierno compele a los profesores de la Facultad de Derecho a responder aquella encuesta sobre el movimiento justicialista (Barbarosch, 2015), Cossio contestara: “(...) por iniciativa y decisión del general Perón, con la gratuidad de la enseñanza superior, la República Argentina ha dado la pauta al mundo entero acerca de la función social que le toca cumplir al organismo universitario” (Ministerio de Educación, 1952: 74).

Unos años más tarde, Cossio dirá al respecto:

“No hago en esto nada más que repetir, con una pincelada, lo que con largos desarrollos expongo en mi ya lejana tesis doctoral (...). Y allí se muestra que el Estado democrático no cumple su más profunda función social, ni podría cumplirla por contradicción en los términos, si no es absolutamente gratuita toda la enseñanza que un ciudadano requiere para dar cuerpo operante a su vocación. La gratuidad de la enseñanza primaria, con la que tantos teóricos y políticos se conforman, significa bien poca cosa si no la subsigue la gratuidad de toda la enseñanza que las vocaciones requieren. Tal es la idea de mi tesis doctoral (...)” (957: 292-293).

IX. El plan de estudios de abogacía en la UBA y la peronización curricular

Con el decanato de Carlos María Lascano en la Facultad de Derecho porteña, le llegaría a Cossio el tiempo de llevar a la práctica algunas de sus propuestas. Como profesor de esa casa integró en 1947 la comisión preparatoria para la reforma del plan de estudio de abogacía, afrontando un desafío para el cual se había preparado a lo largo de más de dos décadas. Tal como lo explica Cuello (2015), Lascano había recogido el guante respecto de la crítica al plan de estudio de la carrera de abogacía, que Cossio

caracterizaba como una formación enciclopedista *alberdiana* acorde a una funcionalidad social perimida y que había descripto muchos años antes:

“La idea pedagógica de Juan Bautista Alberdi entra a la Facultad de Derecho de Buenos Aires, desde los primeros proyectos de modificación a los planes de estudio (año 1852). Desde entonces hasta hoy ha gobernado la función social de la escuela de Abogacía en forma tan inexorable, que se ha visto confirmada en todos los planes y proyectos de planes de estudio posteriores, incluso el vigente. El enciclopedismo jurídico, el pragmatismo y el materialismo que acabamos de analizar, unen, como un hilo las perlas de un collar, todas las variaciones concretas de los estudios de derecho de nuestra Universidad, a lo largo de un movimiento evolutivo” (Cossio, 1933b: 61).

El nuevo plan suponía la superación de la tradición del enciclopedismo *alberdiano*, cuya función se limitaba al profesionalismo:

“La Facultad, como contenido espiritual, ha vivido su era *rivadaviana* y está en las postrimerías de su era *alberdiana*. Es imposible saber hoy si la nueva idea universitaria podrá ser llevada a buen puerto por la gestión del Interventor doctor Lascano, en su carácter de conductor de los acontecimientos” (Cossio, 1947: 6-7).

Innovaba en la inclusión de ciclos de intensificación por rama autónoma del derecho (“Filosofía de la ciencia del derecho”, era uno de ellos), reorganizaba el doctorado, creaba los institutos de investigación, especialmente el Instituto de Enseñanza Práctica y organizaba el Patrocinio Jurídico Gratuito, tal como funciona actualmente. Es decir, el nuevo plan no se agotaba en acompañar los postulados del nuevo Régimen Universitario (ley 13.031), sino que perseguía una finalidad esencialmente socialista (Cuello, 2015). Con los aportes de Cossio:

“(…) el Plan de Estudios de 1948 buscaba formar un abogado con una función social, un profesional en derecho que bregara por engrandecer a la Patria y no, simplemente, enriquecerse a sí mismo o pertenecer a una reducida élite de profesionales de clase media alta funcional a intereses económicos poderosos y de larga data” (Cuello, 2015: 66).

A partir de 1950 y claramente explicitado en el Segundo Plan Quinquenal, la doctrina era el elemento central del imaginario político peronista y se delegaba en el sistema educativo la responsabilidad de inculcar la doctrina nacional. En 1952, José Fernández Moreno, un jurista estrechamente vinculado al gobierno y a la universidad desde la llegada del peronismo, que sería designado vicerrector de la UBA al año siguiente, sucede como Decano a Lascano. Se advierten significativas muestras de lealtad de las autoridades de la Facultad de Derecho al gobierno, lealtad que si bien había sido también manifiesta durante el decanato de Lascano no había tenido demasiado efecto en la vida académica. En este contexto, explica Martínez del Sel, desde la gestión se plantea mostrar explícitamente la adhesión a los postulados del Segundo Plan Quinquenal. Por ejemplo, solicitando a las cátedras que se reajustaran a dichos principios incorporando algunos de los temas de la doctrina justicialista y que los Institutos preparasen proyectos de investigación en ese sentido. Si bien algunos incorporaron estos temas como parte del programa de su cátedra, otros se escudaron en la difícil articulación del tema con la materia para no realizarlos (Martínez del Sel, 2016).

También en 1952 se renovó el Plan de Estudios que estaría vigente hasta 1962, lo que produjo algunos importantes reordenamientos de las cátedras; comenzaron a impartirse en las universidades los cursos obligatorios sobre la constitución de 1949 y la doctrina nacional por disposición del Consejo Universitario, a la vez que se introdujo en los programas de Derecho Constitucional el tema “Derecho Justicialista”, por ejemplo. Estas cuestiones van configurando un clima difícil de consentir para algunos de los profesores que permanecían en la Facultad de Derecho (Martínez del Sel, 2016). Dirá Cossio sobre el perfil de la Universidad durante el primer peronismo:

“Nadie puede negar la tremenda perturbación destructora que introdujo el peronismo en la universidad argentina; todo lo que se diga es poco; y mejor que nadie lo sabemos, los que dentro de ella luchamos por salvar la independencia de las cátedras oponiendo la investigación a la política, la verdad a la ideología, la dignidad a la sumisión” (1962a: 62).

Si su incidencia en la reforma del Plan de Estudios durante la gestión de Lascano, podía hacer a algunos ver en Cossio un filo-peronista; él mismo se ocuparía de aclarar-exhibiendo así aquella otra faceta filo-liberal que

también le fuera atribuida, sobre la infiltración curricular: “(...) hice caso omiso de las sugerencias impartidas al cuerpo docente en este sentido, siendo de notar que la Filosofía del Derecho parecía ser el campo más pródigo para acoger tales infiltraciones” (Cossio, 1957: 298). De ahí que, con el advenimiento de la Revolución Libertadora, cuando se solicitó a los profesores testar de sus respectivos programas los tópicos justicialistas –manifestación curricular del proceso de peronización/desperonización–, Cossio no tuvo nada que testar, porque no había modificado su programa en tal sentido.

X. El revanchismo de los pequeños Pilato y los minúsculos Robespierre

Tras el golpe de Estado de septiembre de 1955, el gobierno de facto de Eduardo Lonardi derogó las leyes 13.031 y 14.297, restableciendo inmediatamente de forma provisional la “Ley Avellaneda” hasta la sanción de un nuevo régimen en diciembre del mismo año que, por primera vez vendría a reconocer la efectiva participación de los –ahora aliados– sectores estudiantiles en el gobierno universitario tripartito. A la par, emprendió en las universidades, como en todos los ámbitos de la sociedad, un proceso de “desperonización” que se inició declarando “en comisión a todo el personal docente y auxiliar de la docencia de las Universidades Nacionales” (decreto-ley 478/1955); y facultando a los interventores de las Universidades a “reintegrar a sus respectivas cátedras, a todos los profesores titulares, renunciantes o separados de las mismas, por motivos políticos desde el año 1943 al año 1946 inclusive, que se encuentren en condiciones de reincorporarse” (decreto 2.538/1955).

El Ministro de Educación Atilio Dell’Oro Maini explicaba, en un mensaje radial del 4 de noviembre de 1955:

“(...) el Gobierno de la Revolución quiere, en las presentes circunstancias en que afronta la reorganización de las universidades, reparar el honor de los profesores que fueron obligados a separarse de sus cátedras por haber defendido la autonomía universitaria, la libertad de su conciencia y la dignidad nacional, y devolver a la Universidad, agraviada por el ataque a su autonomía y a su decoro, el perdido perfil de sus últimos prestigios. En cumplimiento de esta determinación, los interventores procederán a reintegrar a sus respectivas cátedras a todos los profesores

titulares, adjuntos, suplentes o extraordinarios, y los auxiliares de la docencia, renunciantes o separados de las mismas, por motivos políticos, desde el año 1943 al año 1946 inclusive, que se encuentren en condiciones de reincorporarse; y examinarán, asimismo, las otras renunciaciones o cesantías que con posterioridad, se hubieren producido, para decidir, en mérito de las causales determinantes, las reincorporaciones que correspondieran en aplicación de los principios adoptados. Dicha medida está fundada en la justicia –igual para todos– y en virtud de su imperio –contrastando con los procedimientos cuya ilicitud repara– no ha de desplazar a nadie que, en el desempeño actual de la cátedra, pueda invocar, juntamente con su eficiencia, una conducta limpia de toda ostensible complicidad con la dictadura” (Ministerio de Educación y Justicia, 1957: 41).

Pronto se pasaría del alegado “ni vencedores ni vencidos”, a la dicotomía revanchista y la persecución política con el golpe interno que encumbraría a Pedro E. Aramburu y el conflicto generado en torno del intento de habilitar universidades privadas que conduciría a la renuncia de Dell’Oro Maini y la sustitución de rectores interventores, entre ellos José Luis Romero, reemplazado por Alejandro Ceballos en la UBA (Califa, 2009).

En la coyuntura, Cossio recurre así a un criterio original para describir el proceso revanchista que la llamada Revolución Libertadora asumió como criterio normativo propio ante el escenario de conflicto social afrontado en la circunstancia por el gobierno de facto. Acuña así la noción de un “peronismo al revés” ejecutado por lo que él dio en llamar los “fracasadores de la Revolución”:

“Estos operadores de asesoría, verdaderos fracasadores de la tarea de pacificación cuya responsabilidad se les encomendaba, comenzaron por aceptar, sin darse cabal cuenta de las consecuencias, el planteamiento de discordia social que había creado para apoyarse la tiranía. De ello no podía resultar, a este respecto, nada más que un peronismo al revés, cual efectivamente ocurrió (...). Así entran en juego los minúsculos Robespierre y los pequeños Pilato, disfrutando la holgura normativa del racionalismo jurídico. Así entraron en juego en la Revolución Libertadora y por eso el orden normativo que ellos impusieron tuvo un sentido revanchista inequívoco (...). De ahí que los fracasadores

de la Revolución obraran con un falso concepto discriminatorio de peronistas y antiperonistas, inarticulable con la realidad. De ahí que los fracasadores de la Revolución formularan tantas normas injustas de ejecución. De ahí que ellos, al final de cuentas, no hicieron más que sacar las cosas de su quicio. De ahí que la desperonización se convirtiera en persecución toda vez que la gente se sentía incriminada por haber tenido que vivir. De ahí que la trayectoria revanchista tomara por momentos el contorno de una sistemática destrucción de valores y jamás el de una injusticia accidental o fortuita que cupiera reconocer y reparar. De ahí el absurdo de haber recurrido para la desperonización al mismo sistema a que había recurrido la dictadura para la peronización, a saber, a la organización de las delaciones. Así se agravó el odio sembrado por el peronismo con el nuevo odio de las nuevas víctimas tanto en la persecución como en la destrucción de valores, allí porque no cabía admitir una culpabilidad por haber tenido que vivir y aquí porque nadie puede aceptar que le impongan un ostracismo respecto de sus mejores posibilidades” (Cossio, 1957: 127-128) (11).

Cossio sostiene que hubo zonas “donde la persecución arreció. Ejemplo de esto es la Universidad argentina cuya situación universitaria fue llevada por los fracasadores a un nivel mucho más bajo que aquél en que la encontró la Revolución; allí el planteamiento de discordia social del peronismo, aceptado por los asesores de la desperonización, resultó particularmente inadecuado para este propósito” (Cossio, 1957: 129). La triplicidad de perfiles de profesores caracterizada por Cossio (renunciantes/exonerados, peronistas “flor de ceibo” y los que se quedaron enseñando como antes), no admitía su reducción analítica a la dualidad peronista-antiperonista. Aquella dualidad, según su visión, en cuanto expresión racionalista de:

“(...) las dos dimensiones de aquel planteamiento de discordia social no se adecuaban, como verdad, a una realidad que ofrecía

(11) La caracterización del gobierno peronista como “dictadura” parece obedecer más a la coyuntura, que a una conceptualización rigurosa jurídico-política que Cossio irá modificando con el tiempo. Así, al año siguiente lo caracteriza como “una amarga tiranía totalitaria” (Cossio, 1958: 9); y transcurrida una década y media más, aludirá a “un cesarismo popular despótico (...), precedido por una dictadura reaccionaria que duró tres años” (Cossio, 1973: 15).

tres caras; su aplicación formalista fue sencillamente una inmolación de la verdad. Por eso en la Universidad terminó en farsa lo que se había programado como dignificación y en estigma lo que se había asumido como responsabilidad” (Cossio, 1957: 129-130).

Cossio había sido primero privado de su cátedra y luego, al presentarse a los nuevos concursos en razón de la puesta en comisión de todos los cargos que establecía el decreto-ley 478/1955, fue rechazada su solicitud al admitirse las impugnaciones presentadas por las agrupaciones estudiantiles que habían apoyado el advenimiento de la Revolución Libertadora. Quedaba en el tiempo, como una premonición, el programa reformista expresado en 1932, en el que Cossio proponía la implementación por ley de un verdadero sistema de concursos y un régimen de estabilidad docente basado en la competencia científica y didáctica: “(...) hay que hacer intangible al buen profesor respecto de toda contingencia de la política universitaria o nacional” (1945a: 106).

Los escritos de Cossio de este período están teñidos del tono personal que el drama de su injusta expulsión de la UBA representó para su vocación docente: “En 1956 terminó mi carrera universitaria en mi país, cuando el gobierno militar de Aramburu me expulsó” (Cossio, 2002: 729).

“Y así ocurrió, un poco como a los profesores aristotélicos concitados contra Galileo, que cuando en marzo de 1955 Perón rompe con la Iglesia y organiza la quemazón de sus principales templos, la derecha católica, prescindiendo de su dimensión reaccionaria en forma momentánea, pasa a la oposición y conjuga una alianza con los liberales rebeldes. De modo que cuando en septiembre de 1955 Perón cae derrocado por los militares liberales (que se imponen con el general Aramburu y que tienen todo el apoyo efectivo de los EE.UU.), el gobierno militar emergente queda bajo la doble mentoría de los católicos reaccionarios y de los liberales rebeldes, ganando posiciones para su causa a veces unos y a veces otros. En este juego coinciden los iusnaturalistas y los normativistas en calificarme de peronista para librarse de mí en la Universidad, porque la etiqueta peronista por sí misma era, en la circunstancia, causa determinante para obtener un objetivo: nadie en el mundo oficial podía ensayar una defensa del

peronismo (ahora maldito y aborrecido), sin caer en desgracia” (Cossio, 2002: 732).

El lamentable episodio, verdadera bisagra existencial en la biografía de Cossio y en los rumbos del pensamiento filosófico jurídico argentino, provocó un quiebre en la llamada “Escuela Jurídica Argentina”, al verse privado su conductor del principal centro de irradiación como lo era su cátedra en la UBA, resintiéndose así la formación de nuevos discípulos y la elaboración crítica y fructífera de sus ideas (Vilanova, 1987).

“(…) la caída del peronismo en 1955, dio a los tres núcleos adversarios del pensamiento egológico, la coyuntura de su unión política para ganar como batalla política lo que no estaba en sus manos de ganar como batalla científica. Bastó tildar gratuitamente de peronismo a quienes tenían la responsabilidad de la orientación egológica dentro de la Universidad, en ese momento, para que el gobierno reaccionario del general Aramburu exaltado por las derechas, se aviniera a expulsar de los claustros a sus perturbadores representantes” (Cossio, 1962: 340).

Jiménez de Asúa tuvo la extraña virtud de haber caracterizado la circunstancia recurriendo a una imagen análoga a una ejecución sumaria:

“(…) otro hecho de trascendencia para la egología argentina, es la descomposición de la escuela por motivos políticos que la han hecho estallar como el cráneo que sufre un pistoletazo con el arma apoyada en la sien (...). De todos modos es lamentable que la erosión política haya apartado a Cossio de su cátedra, pues se trata de un apasionado de la Filosofía jurídica y de un trabajador infatigable” (Jiménez de Asúa, 1961: 158) (12).

Sarlo (2010) recupera una anécdota de tradición oral que conlleva un juego de palabras peyorativo, según la cual al ser preguntado en Montevideo so-

(12) Resulta lamentable la alusión al disparo de bala en la cabeza, aunque deba admitirse que la crueldad de la imagen pareciera ajustarse mejor a la ponderación que el triste suceso debiera merecer en la historia de la Universidad. Si se tiene en cuenta el arduo debate que Jiménez de Asúa mantuvo con Cossio entre 1945 y 1951, sus palabras adquieren más el sentido de una celebración de victoria del pensamiento racionalista que en materia de derecho penal él representaba. No es un dato menor para el contexto, el hecho de que Jiménez de Asúa integrara aquel grupo de profesores renunciantes ante la intervención peronista y retornara a la actividad universitaria luego de derrocado Perón (Figallo, 2009).

bre la impresión que tenía de la egología en su visita a Buenos Aires de 1949, Hans Kelsen habría contestado: “*c’est pas de l’égologie, mais de l’egolatrie*” (“*no es egología, sino egolatría*”). De esta disputa académica y sus implicancias políticas se ha dicho mucho (Cossio, 1949; Perriau, 1949; Kelsen, 1953; Ibáñez de Aldecoa, 1954; Goldschmidt, 1955; Cabral de Moncada, 1959; Sarlo, 2010; Gassner y Olechowski, 2014; entre otros). Solo señalo ahora que con motivo del acto de entrega de los diplomas a los nuevos profesores resultantes de aquellos concursos “fraudulentos”, al decir de Cossio, el Rector Interventor de la UBA, Alejandro Ceballos, formuló el 5 de diciembre de 1956 un discurso cuya resonancia resulta, cuanto menos, llamativa:

“Hubo quienes permanecieron indiferentes ante categóricos requerimientos de afiliación al partido oficial y los aceptaron, que si bien puede perdonarse en modestos empleados no es posible para con maestros altamente colocados. Hubo quienes aceptaron presentar o requerir el aval político; quienes firmaron solicitudes por el otorgamiento de excepcionales títulos universitarios que en circunstancias normales no hubieran sido de relieve muy marcado, pero en éstas era consolidar ante los extraños en el mundo la situación del dictador. Otros fueron maestros de doctrinas difusoras de teorías egolátricas o cultores de personas erigidos en ídolos que debían reemplazar a los próceres civiles de nuestra historia y finalmente suscribieron el pedido de reelección en el año 1952 cuando ya no había ninguna duda sobre la índole del gobierno y los designios del dictador” (Ministerio de Educación y Justicia, 1957: 219) (13).

Cossio formularía un balance entre la universidad peronista y el modelo implantado por la Libertadora, con saldo negativo para la segunda, tomando como índices la calidad de los profesores, la expulsión de renombrados académicos y el sistema adoptado para la selección de los reemplazantes. Así dirá:

“Rápida o lentamente el tiempo da a las cosas su verdadera perspectiva. Y un balance entre la degradada Universidad peronista

(13) Debo al Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas UBA, Claudio Moreno, en una monografía inédita presentada al curso de Pablo Buchbinder en la Maestría en Docencia Universitaria, el haber señalado la llamativa sinonimia entre las *teorías egolátricas* en el discurso de Ceballos y la denominada *teoría egológica* de Cossio.

y la Universidad de la Revolución, arroja un saldo desfavorable para la última: Perón llevó a la Universidad un enjambre de profesores ‘flor de ceibo’, esto es, docentes sin capacidad, sin aptitudes y sin preparación. Hoy hay en todas la Facultades, sin ninguna excepción, una mayor cantidad de profesores ‘flor de ceibo’ que lo que antes había. Perón, por prepotencia, arrojó de su cátedra a un sabio cuyo renombre universal era un timbre de honor en cualquier universidad del mundo. Los interventores universitarios de la Revolución han tomado la misma actitud con cuatro o cinco profesores cuyo renombre, no menos bien asentado que el de aquel sabio, en nada es menos universal por su labor creadora en la investigación. De esto pueden dar fe los entendidos y los estudiosos aunque todavía no sea cosa de opinión pública. Pero todavía ha de señalarse el estigma que torna fraudulentos a los profesores que han llegado al claustro amparados por los funcionarios sirvientes de la Revolución” (Cossio, 1957: 303-305).

XI. La ideología normativista en la enseñanza del derecho

Desde su expulsión en 1956, Cossio sobrellevó su exilio universitario impartiendo sus enseñanzas en bares porteños o en su propia casa, como lo recuerda Raffo (2008) y participando en Congresos organizados fuera de la UBA, en Universidades de gestión privada como la del Salvador o la de Belgrano (Cossio, 2002). Es el tiempo de su relación con Rodolfo Ortega Peña, quien proyecta su tesis doctoral hacía fines de la década de 1950 sobre “La teoría egológica del Derecho. Exposición crítica de sus supuestos ontológicos” (Celesia y Waisberg, 2007) y de su amistad con algunos sectores de las juventudes de la izquierda marxista y también peronista (14).

En ese período Cossio desarrolla la integración de su teoría jurídica y el pensamiento marxista, en una relectura fructífera tanto para la teoría del derecho arribando de modo anticipatorio a cuestiones que las teorías

(14) En la década de 1960, con *Ideología y Derecho* (1962), la segunda edición de *La teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de libertad* (1964), la tercera de *El derecho en el Derecho judicial* (1967) y la cuarta de *La causa y la comprensión en el derecho* (1969), Cossio concluía sus últimos grandes aportes a la teoría general del derecho en la época que él mismo caracterizaría como “la cima”.

críticas abordarán años más tarde (Cárcova, 2009), como para sus reflexiones sobre el problema universitario y el pedagógico de la enseñanza del derecho:

“Durante los últimos siete años me he dedicado a estudiar esta articulación entre la sociedad capitalista y la ciencia normativa del Derecho, con el objeto de saldar mi deuda respecto de aquella ‘gnoseología del error’ que tengo anunciada como preocupación teórica, desde 1944. Mi tarea ha quedado cumplida con un libro, *Ideología y Derecho*, de próxima aparición” (Cossio, 1962b: 1088).

A partir de esa articulación, Cossio reflexionaba sobre “(...) la necesidad de integrar el desenmascaramiento ideológico de las normas jurídicas y de las teorías jurídicas, con el examen de la preparación para el Derecho que suministran las universidades como función social” (1962a: 117). Teoriza así sobre el rol de las Facultades de Derecho en la instauración de la ideología jurídica del poder omnisciente del legislador, como mecanismo para enfrentar el “peligro” que el activismo judicial suponía, en la coyuntura política argentina, para su sistema capitalista:

“(...) es indudable que la perturbación peronista pretendía que la enseñanza del Derecho se organizara adocrinando acerca de que corresponde al Poder administrador, el control supremo del sistema jurídico. En cambio, el espíritu que define a la universidad post-peronista en las Escuelas de Abogacía, apunta a poner ese supremo control en manos del legislador (...). Esta es la actitud mantenida en nuestra historia universitaria por el capitalismo individualista del siglo XIX, a la cual retorna con acritud y resentimiento, el conservatismo reaccionario que asume el poder desde la revolución de 1955 en adelante. Para la reacción capitalista, el gobierno de los jueces es otra amenaza contra su ejercicio del poder social, protector del dinero. Para esta reacción que vivimos, la supremacía constitucional de los jueces ejercida en la práctica sin timidez jurídica (esto es, no limitada a la declaración de inconstitucionalidad, sino, sostenida también en la creación intersticial del Derecho), hace peligrar igualmente el control económico que retiene el capitalista a través de la estancada legislación vigente y mientras tenga bajo su vigilancia al Poder Legislativo, así fuere mediante la convalidación jurídica

del golpe militar que al Poder Legislativo lo hiciera caducar en el momento oportuno” (Cossio, 1962a: 62).

En 1961, la Facultad de Derecho de la UBA reglamentó la carrera docente con una clara impronta de la filosofía analítica, de manera que tres de los cuatro cursos que la integraban correspondían a contenidos relativos a esa perspectiva: lógica normativa, hermenéutica jurídica y ética; solo uno respondía a pedagogía jurídica. Ello marcaba una concepción docente en la que lo importante no era la profundización en los contenidos de cada asignatura, ni las técnicas de enseñanza, sino que el docente adquiriera una actitud reflexiva desde la filosofía analítica (Cardinaux y otros, 2005).

Cossio renegaba de la reducción de la enseñanza de la teoría del derecho al positivismo normativista, asunto sobre el cual volverá –como veremos luego– en su última publicación a fines de la década de 1980. Se pregunta retóricamente, entonces, sobre aquel asunto que ocupaba su atención desde hacía décadas, articulando ahora con herramienta teórico marxista, la enseñanza del derecho con la política económica nacional:

“A todo esto, ¿en qué quedó la enseñanza de la teoría general en la Universidad de Buenos Aires? En una cátedra, como asignatura de adorno, se sigue con el planteamiento stammleriano (...); en la otra, se ha oficializado la enseñanza de la filosofía del derecho, de este modo: se le dice al alumno: ‘La filosofía del derecho es Kelsen,’ y luego en el examen: ‘por lo tanto, repítanos a Kelsen’ (...). La enseñanza de Kelsen, como dogma, en la Argentina de hoy, es la legitimación de un estado social controlado por nuestra oligarquía capitalista de viejo cuño. La Argentina ha retrocedido hacia el individualismo económico por un acto de poder, y en la medida de la hondura de este retroceso, se explican tanto el estancamiento de la legislación como la timidez de los jueces, tanto el plafond de los juristas como lo que se enseña en las facultades” (Cossio, 1961: 274).

Al referirse a esa crisis en la preparación de abogados en las Universidades, tampoco le tembló el pulso a Cossio –fiel a sí mismo– para conjugar el sistema de estudio mediante apuntes, el interés de los estudiantes por obtener tan pronto como fuera posible su diploma y la constitución del estudiantado, por tradición reformista, en un verdadero grupo de presión:

“(...) mientras el estudio universitario se base prácticamente en los apuntes y no en los buenos libros, el bagaje intelectual de los egresados no puede ser sino mínimo, casi nulo. Y es un hecho que el sistema de los apuntes, que despuntó tímidamente medio siglo atrás, en el período 1930-1960 se ha generalizado y se ha impuesto en forma inexpugnable, bajo la presión de los estudiantes interesados en obtener su diploma profesional con la mayor premura y el mínimo control. Porque aquí ha de decirse algo de la reforma universitaria de 1918, que les dio acceso al gobierno de las casas de altos estudios (...). Pero el remedio se desarrolló en otro sentido; se desarrolló haciendo de los estudiantes un centro de poder universitario que cada vez más se fue acentuando como un grupo de presión, para obtener el diploma profesional con la mayor urgencia y el menor esfuerzo. Desde Yrigoyen, que abre las puertas, hasta Aramburu que consuma la entrega total del gobierno universitario a los estudiantes, el curso de esta subversión institucional es progresivo y rectilíneo. El saldo en las Facultades de Derecho es la preparación suficiente mediante apuntes. Y ese estudiante que así obtiene su diploma profesional, es quien da el nivel medio del cuerpo de abogados que hoy asume la conciencia activa de nuestra vida jurídica. Así, en estos momentos, la técnica del Derecho está pasando a manos de legos o poco menos entre nosotros, con las raras excepciones de los autodidactos que sienten su vocación como responsabilidad” (Cossio, 1962a: 314-315).

En 1971 Cossio habría de regresar de modo institucional a la Facultad de Derecho de la UBA para entregarle el diploma de abogado a su discípulo Julio Raffo (1984 y 2008). En 1972 graficaría con elocuencia su situación ante la Universidad argentina de entonces: “(...) vivo como un exiliado dentro de mi propio país (...) para la Universidad oficial literalmente no existo” (Cossio, 2002: 734).

XII. La universidad popular y la liberación nacional

A fines de mayo de 1973, a solo cuatro días de haber asumido, el flamante Presidente Héctor Cámpora dispuso una nueva intervención de las universidades nacionales, en razón de que: “(...) la Liberación Nacional exige poner definitivamente las Universidades Nacionales al servicio del pueblo,

siendo por lo tanto necesaria la reformulación de los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza con la participación de todos los sectores vinculados a la vida universitaria” (decreto 35/1973). Se iniciaba así una nueva etapa de transformación democrática en las universidades.

Ese mismo año, Cossio calificó aquel proceso en marcha como una “situación de honda renovación universitaria” (Cossio, 2002: 735). No obstante, advertía sobre la particular conformación del nuevo peronismo: “El peronismo es un conglomerado muy extraño: hay una juventud revolucionaria muy pujante, que cuenta con mis simpatías y son mis amigos, que está en la izquierda y está enfrentando a los antiguos peronistas que prefieren un mero retorno al peronismo de antaño, respecto del cual yo me he sentido siempre divorciado y extraño” (Cossio, 2002: 735). Uno de sus amigos en la izquierda peronista era ya, desde casi una década, uno de sus discípulos más cercanos: Julio Raffo, por entonces Secretario Académico de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, que luego sería designado por Perón, Rector Normalizador en 1974. Según testimonia Raffo, Cossio “(...) tenía por aquellos años una visión de comprensión o simpatía a los movimientos de transformación de América latina y del mundo; veía con simpatía y con profunda crítica en muchas cosas la Revolución cubana, hablábamos de la resistencia de Vietnam” (Raffo, 2008: 218).

La “ley de amnistía” aprobada como una de las primeras medidas del gobierno de Cámpora, establecía entre otras disposiciones: “Quedan extinguidas de pleno derecho todas las sanciones disciplinarias aplicadas en razón de actos o hechos realizados por motivos políticos, sociales, gremiales o estudiantiles a docentes y alumnos de todos los establecimientos de enseñanza del Estado Nacional, o que funcionen por su autorización y bajo su control” (ley 20.508). Con la sugerencia de Raffo y mediante sus gestiones, Cossio solicitó la restitución de su cátedra invocando aquella ley. En junio de 1973 llegaría el tiempo de reivindicación con la restitución de su cátedra en la UBA. Así lo recuerda Raffo:

“(...) lo llamo y le digo: ‘Carlos, esto se aplica a tu situación’ (...) ‘¿Te parece?’ ‘Sí’. Entonces hice un escrito (...) diciendo al inter-
vencor Rodolfo Puiggrós: ‘He sido privado de mi cátedra en 1956, situación que se encuentra contemplada en el artículo tal de la ley de amnistía. Solicito mi reincorporación’. La llevé a la casa, al último piso de Rodríguez Peña (...), la firmó un domingo y después la

llevé el lunes al Rectorado de la universidad en la calle Viamonte, la sellaron y se produjo la reincorporación de Cossio por aplicación de esa ley. Lo digo y lo subrayo porque en esta casa, un disertante uruguayo, el doctor Sarlo, dijo, y salió publicado, que Cossio había reingresado a la Facultad por presión de los montoneros. Un disparate total, completo” (Raffo, 2008: 218; Raffo, 1984).

Cossio anuncia, en la carta dirigida a Capella, su regreso universitario: “(...) comienzo por decirle que el 19 de junio [de 1973] fui restituido a mi cátedra como Profesor Titular de Filosofía del Derecho con todos los honores y que he comenzado mis clases en el curso superior de postgraduados (Doctorado)” (Cossio, 2002: 735).

Su regreso se produjo en aquel proceso vertiginoso, violento y traumático de la historia argentina que desembocaría en la dictadura criminal iniciada en 1976. Las tensiones y contradicciones entre la izquierda y la derecha peronistas se veían expresadas en el incipiente proyecto de *Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires* impulsado con la intervención del gobierno de Cámpora, que subsistiría no sin contradicciones durante el gobierno de Perón y que culminaría abruptamente truncado con la presidencia de María Estela Martínez.

Friedemann caracteriza ese proyecto de transformación universitaria a través de tres dimensiones de análisis que permiten visualizar en qué consistía aquella propuesta transformadora: 1) el sujeto de la educación universitaria, en tanto implicaba una democratización en el acceso donde la presencia de las clases trabajadoras cobraba centralidad; 2) el sentido de la formación y la producción de conocimiento, que debía estar en sintonía con las necesidades y prioridades nacionales y especialmente de los grupos sociales más postergados; y 3) la propuesta político-pedagógica, que planteaba una modificación de los métodos y contenidos de la enseñanza, reemplazando planes de estudio y postulando un rol mucho más activo del estudiante en la relación pedagógica (Friedemann, 2015).

En la Facultad de Derecho de Buenos Aires, el proceso de renovación fue encabezado por el Decano Normalizador Mario Kestelboim. Durante su gestión se publicó un único número de la renovada revista, bautizada acorde a los tiempos: *Liberación y Derecho*. Cossio participó de ese proyecto editorial que fuera concebido, en palabras de Kestelboim, como “(...) un nuevo síntoma del proceso de transformación que vive nuestra Patria

y su Universidad (...) para que nunca jamás se reitere la situación de una Universidad de espaldas al Pueblo y a la Nación” (Kestelboim, 1974: 7) (15). La restitución en su cátedra también significó para Cossio un nuevo impulso para investigar y actualizar sus obras. Así daba cuenta en su currículum actualizado remitido al por entonces Decano Interventor, Francisco Bosch, que sucedió a Kestelboim, de “(...) las obras que tengo entre manos para su edición en breve plazo y que considero integrantes del plan de mis actividades universitarias a realizar”, mencionando como ya se dijo, entre otras, su inconclusa *Universidad y Revolución en la Argentina* (Cossio, 1975: 32).

No obstante, Cossio era consciente de la fragilidad de la coyuntura política, a partir de lo cual formularía una lectura de las circunstancias que lo llevan a vaticinar, casi con exactitud, la tragedia que se avecinaba: “(...) creo que tiene que sobrevenir a corto plazo una contrarrevolución para atajar un desarrollo revolucionario posible que es temido por los Estados Unidos y la desalojada oligarquía del capitalismo argentino. Será promovida por ambos centros de poder; pero lo peor sería que el general Perón se embarcara también en ella” (Cossio, 2002: 735). Que el propio Perón se haya sumado a esa contrarrevolución es un tema que genera serios debates aun hoy. Lo cierto es que el Ministro Ivanissevich le pidió la renuncia a Puiggrós a cuatro meses de haber asumido; a lo que debe sumarse la aprobación de la nueva Ley Universitaria en marzo de 1974 (ley 20.654) que prohibía nuevamente la actividad política. Deben computarse, también, los episodios de reemplazo de todos los decanos de las Facultades de la UBA, la cesantía de profesores dispuesta por aplicación de la llamada “Ley de Prescindibilidad” (ley 20.713), como así también el atentado perpetrado por la Triple A en el domicilio del Rector Raúl Laguzzi, en septiembre de 1974, que se llevó la vida de su pequeño hijo de cuatro meses y precipitó su exilio, entre otros hechos que dan contexto a la época (Bufano y Teixidó, 2015; De Luca, 2008).

Fallecido Perón, la presidente Martínez mediante la intervención encabezada ahora por el Ministro de Cultura y Educación Oscar Ivanissevich y el

(15) El volumen incluye un artículo, aunque no dedicado al problema universitario, sino a un tópico ligado a su teoría egológica: “La lógica jurídica y su denominación”. El número tiene la particularidad, además, de incluir otro aporte de la escuela egológica: un trabajo del brasileiro Antonio Luis Machado Neto, a quien Cossio planeaba invitar a disertar en la UBA, que constituye el primer capítulo de su *Fundamentación egológica de la teoría general del derecho* (1974).

Rector Interventor de la UBA, Alberto Ottalagano, puso punto final a aquel proceso de renovación universitaria. Es elocuente el siguiente fragmento del discurso pronunciado por el Ministro Ivanissevich con motivo del Día del Maestro, el 10 de septiembre de 1974 en el Teatro Colón:

“(...) el mayor factor destructivo no está en la Universidad ni en la investigación frustrada. Está en la acción disolvente de organizaciones que se empeñan en transformar a los jóvenes justicialistas en marxistas (...). La misión de este Ministerio es el rescate espiritual de la República. Esta es nuestra misión y trataremos de cumplirla (...). Sepa la juventud que está viviendo en la edad del heroísmo y que el arma más eficaz para la liberación es el estudio. Sepan los jóvenes argentinos que entramos en una lucha a muerte para conservar la Patria de San Martín y Perón. Nuestra gran batalla por la supervivencia de la Nación es la batalla del espíritu, preparémonos para ganar esta batalla con vocación argentina y fe cristiana. Todos sabemos que no estamos ante un conflicto universitario, sino ante una conjura internacional que moviliza a algunos estudiantes más proclives al tumulto que al trabajo y al estudio. Hay una Ley Universitaria que no se cumple, no hay aún estatutos, sólo hay grupos políticos contrarios a la liberación que desde los jardines de infantes a la Universidad quiebran el orden constitucional lavando los cerebros a alumnos y maestros para tener maestros, estudiantes y profesionales frustrados que sirvan a sus designios extranjerizantes y subalternizantes. Por esa razón no aceptamos el ingreso irrestricto. El ingreso irrestricto constituye la anulación de los valores humanos perfectibles. Es la negación del estudio, del trabajo, del esfuerzo de perfección ascensional del ser humano que conoce sus insuficiencias, pero no quiere admitirlas. Ya hay en las universidades más inscriptos que los que han completado sus estudios secundarios” (Ministerio de Cultura y Educación, 1974: 10 y 14).

Tal como postula Friedemann (2016), la llamada “Misión Ivanissevich” vino a establecer un proceso de contrarreforma o una contraofensiva, como la llama De Luca (2008), en tanto su propósito inmediato fue anular la reforma, pero impulsando políticas específicas. Evidentemente, Cossio no estaba equivocado en su vaticinio de una inminente contrarrevolución, que en la universidad se manifestó como contrarreforma.

XIII. El sistema fraudulento de los concursos docentes como fracaso universitario

Durante décadas y en los más diversos contextos políticos, Cossio había denunciado la práctica sistemática del fraude en los concursos docentes para promover profesores mediante camarillas partidarias. En la década de 1930 había señalado: “Los concursos en la Facultad de Derecho de Buenos Aires, a pesar de los esfuerzos de la Reforma, nunca han alcanzado un mínimo decoroso de control y seriedad, tal vez porque sus resultados no eran el factor determinante para las designaciones” (Cossio, 1933b: 35-36). También había denunciado, en duros términos, el vicio de raíz que afectaba a los concursos impulsados en la universidad post peronista, por los “fracasadores de la revolución”:

“Así se han eliminado de la actual Universidad argentina muchos talentos que están entre los mejores y que son, incluso, irremplazables. Con este fraude sistemático y subalterno, engendro de la pasión, de la envidia y del error político, se ha constituido un claustro docente con vicio en sus títulos justificativos. Algunos beneficiarios de tan deslucido beneficio –pocos, muy pocos, demasiado pocos–, no hubieran necesitado de este fraude para llegar a la cátedra. Pero para la inmensa mayoría la situación es, además de poco honrosa, hartamente discutible (...) quienes así han recibido sus cátedras de la Revolución, lucen cátedras mal habidas frente a una opinión pública que es tanto más vigilante y justiciera, cuanto más se origina en el mundo universal de los hombres de ciencia” (Cossio, 1957: 305).

Los convulsionados años de la década de 1970 no serían la excepción. Se trata de un período para cuyo análisis conviene evitar los extremos reflexivos a los que conducen las miradas simplificadas, que impiden advertir la complejidad y contradicciones de la época (Suasnábar, 2001). Promediando la década, Cossio volvería a reflexionar sobre el problema del claustro de profesores y el desperdicio de las vocaciones docentes en el contexto de la llamada “fuga de cerebros” (16). Sostiene, como hipótesis, la incidencia relevante que en ello tendría el fracaso de la misión social de la universidad:

(16) El lugar para exponer sus ideas sería entonces la *Revista Perspectiva Universitaria*, órgano del Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (I-IECSE), fundado por un grupo de docentes de la Universidad Nacional de Lomas de

“(…) desde un punto de vista cuantitativo, el desperdicio de intelectuales que padecen los países latinoamericanos en general, es más cuantioso por otra causa. Opera dentro de cada país desde el comienzo de su historia universitaria. Lo provoca cada universidad en cuanto que ninguna de ellas cumple adecuadamente su función social a este respecto, al no hacerse cargo de una misión específica que directamente le incumbe, a saber, no desperdiciar la capacidad intelectual” (Cossio, 1977a: 42).

A modo de síntesis de medio siglo de reformismo corriendo a la par de la urgencia política por el gobierno universitario, en cuya puja cotidiana se vieron enfrentadas las diversas facciones del claustro docente, el juicio de Cossio no podía ser más pesimista por su crudo realismo:

“(…) los profesores reformistas luchaban por consumir una situación de apertura universitaria ya alcanzada en la letra de las nuevas normas y a la que habían estado anhelando llegar; en cambio los profesores reaccionarios trataban de mantener una situación universitaria de privilegio que se les escapaba de los dedos pero que no deseaban entregar. Frente a tal emergencia los reformistas se defendieron con las mismas armas, esto es, prosiguieron con los concursos fraudulentos haciendo lo mismo que sus adversarios aunque con signo inverso, pues los apremiaba el mismo problema de política universitaria interna: controlar el gobierno de la institución. En tal sentido, considerando ahora el nivel intelectual del claustro docente, ha de decirse que el régimen de los concursos para determinar un postulante que fuese el único mejor, ha funcionado determinando al revés la selección y elección de los intelectuales con vocación docente, tanto con el gobierno universitario de los oligarcas como con el de los reformistas. En ambos casos ha resultado un sistema que, por lo común, ha favorecido a los peores en lugar de favorecer a los mejores. Huelga agregar que el sistema funciona así desde hace más de 50 años, aunque el curso histórico ha sustituido, como es natural, los parámetros del enfrentamiento promovidos por la oligarquía burguesa, liberal de antaño y fascista de hogaño, cuyo poder recuerda el mito de

Zamora cesanteados en 1975, al cual se incorporaron investigadores, docentes y académicos provenientes de otras universidades también expulsados, que expresaban un pensamiento disidente durante la dictadura militar sobre la problemática universitaria (Suasnábar, 2001), entre los cuales se encontraba su discípulo Raffo, quien se exiliaría en Brasil (Raffo, 1985).

Anteo. Así, para tomar sólo tres hitos ilustrativos, señalemos que para ella las personas peligrosas o indeseables como profesores fueron, por una generación a partir de 1918, las de raigambre yri-goyenista y socialistas de la II Internacional cualesquiera fuesen sus títulos intelectuales o docentes. Desde 1946 en adelante pasaron a serlo las de raigambre peronista. Y desde 1966 hasta la fecha, con la definición carismática de la dictadura del general Onganía retemplada por el macartismo exportado a la América Latina, lo son las calificadas como de izquierda, sin discriminar diferencias no sin intención” (Cossio, 1977a: 48).

A partir de este diagnóstico y sobre la base de una fuerte crítica al sistema de concursos para promover al mejor candidato, que en rigor para Cossio siempre sirvió para promover –en razón de camarillas políticas– a los peores, formularía una interesante propuesta de supresión del concurso excluyente y la adopción de un sistema de claustro único con plenos derechos políticos, rentado en función de la efectiva actividad docente.

“Esta incorporación de todos los candidatos positivamente calificados es lo único que remedia el desperdicio de intelectuales y la fabricación residual de vocaciones huérfanas destinadas a disolverse por desamparo. El concurso para el único mejor resulta eliminado por innecesario atento a que su función selectiva queda absorbida por el nuevo sistema sin riesgos negativos de ninguna especie. Y el fraude desaparece automáticamente, claro está, al no quedar articulada la posibilidad de su actualización. Tanto las comisiones de especialistas como las autoridades universitarias que intervengan en los nombramientos, deben descartar en este trámite toda idea de que los postulantes afirmativamente calificados luchan entre sí para excluirse, quedando uno o algunos de vencedor o vencedores. Corresponde incorporar por igual a todos los que acrediten una distinguida jerarquía científica. Entre ellos no hay competición de ninguna especie; hay únicamente una eliminación de todos los postulantes que no exhiban un atendible nivel científico” (Cossio, 1977a: 54).

XIV. La decadencia universitaria como objeto de reflexión

En la década de 1980, tal como lo caracterizara Vilanova (1987), Cossio ya era “un mito viviente”. Su trabajo de seis décadas había sido galardonado

con el homenaje que le brindaran en el Primer Congreso Internacional de Filosofía del Derecho realizado en La Plata en 1982; con las designaciones de Profesor Emérito el mismo año por la UNLP (Tinant, 1989) y en 1985 por la UBA, durante el decanato de Eugenio Bulygin; y el otorgamiento del Premio Konex de Platino en 1986 (17).

Toda su obra estuvo atravesada por la reflexión desde y hacia el problema universitario de un modo u otro. Así lo sugiere el epígrafe, casi autobiográfico, que elegí para encabezar este ensayo:

“Desde hace mucho tiempo el tema de una decadencia universitaria ya visible y latente, está en el lenguaje de todos aquellos que, como docentes o alumnos, sienten que tienen algún compromiso con la Universidad. Particularmente, el tema estuvo siempre entre los que más me inquietaron, acaso porque toda mi vida intelectual se desarrolló entre los claustros, acaso porque la Universidad merece –sea cual fuere su estado– una preocupación incardinada con el compromiso existencial de todos” (Cossio, 1987: 315).

En la década que va de 1976 a 1986 había meditado y trabajado en la reelaboración de sus obras fundamentales, que estaba dispuesto a publicar nuevamente (18). Al cabo de ese decenio, reflexionaba:

“La Universidad argentina está en crisis. Pareciera que no hay en este medio muchas ideas teóricas asumidas por los docentes con seriedad pedagógica, ni que hubiera una preocupación sustancial por comenzar a filosofar nuevamente sobre las ciencias. La mecánica reiteración de vagas formulaciones ha reemplazado toda profundidad filosófica y científica, cuyo saldo, lamentablemente, vivimos hoy: una decadencia de la capacidad para asumir nuevas ideas que no encuentra precedentes” (Cossio, 1986: XI-XII).

(17) Ver: <http://www.fundacionkonex.org/b2154-carlos-cossio>

(18) De hecho, la editorial Depalma publicó en mayo de 1987: *Radiografía de la teoría egológica del derecho*, que reúne en un volumen los trabajos *Panorama de la teoría egológica del derecho* (1948) y *La teoría egológica del derecho. Su problema y sus problemas* (1963); a la vez que anunciaba como de próxima publicación: *Ideología y Derecho. Desarrollo del tema como gnoseología del error*; la reedición de *El Derecho en el derecho judicial*; quinta edición de *La causa y la comprensión en el derecho*; y quinta, también, de *La opinión pública*.

Es conocida la fuerte oposición de Cossio a la filosofía analítica y el normativismo legalista, en cuanto ideología operante de un reduccionismo que cercena la complejidad del fenómeno jurídico. Una vez más, emerge como preocupación el problema pedagógico en la formación jurídica que siempre ocupó su interés. Impugna ahora como expresión de aquella decadencia “(...) las insólitas enseñanzas que han reemplazado a la Filosofía del Derecho en las universidades, en desmedro de generaciones enteras, y en desmedro de lo que esas generaciones llegarán a ser como vida colectiva que son” (Cossio, 1986: XII).

La combinación de un modo de enseñanza analítico de contenidos jurídicos también analíticos que emerge a mediados de la década de 1950 y se consolida a partir de la siguiente, al menos en la UBA, lo llevará a formular un juicio pesimista sobre los efectos pedagógicos que ello acarrearía en las escuelas de abogacía:

“La prohibición de filosofar ha calado muy hondo, y hoy se trata tan sólo de enseñar lógica simbólica, a la mejor manera de la escuela analítica, impulsada por su correspondiente sociedad filosófica, como si los problemas relativos a la filosofía del derecho se redujesen a una cuestión de combinatoria proposicional de las conectivas del lenguaje matemático; también se enseña semántica y técnicas para la interpretación normativa, todo vestido de filosofía. Penosa limitación; una antesala, sin duda, de la frustración filosófica reservada a las generaciones universitarias que están estudiando disciplinas diversas como si estudiaran filosofía del derecho” (Cossio, 1987: 324).

XV. Algunas reflexiones finales de cara al centenario de la reforma universitaria

Creo haber cumplido con la pretensión de presentar, aunque necesariamente fragmentada e incompleta, una cartografía del pensamiento reformista de Cossio. En esta indagación fueron apareciendo las ideas vinculadas con la fundamentación filosófica del movimiento de Reforma Universitaria iniciado hace un siglo; el reformismo como principio de injerencia estudiantil en la vida y gobierno universitario; el asunto de la función social de la Universidad, en general, con sus bemoles sobre la extensión universitaria y la docencia libre; la función social de las escuelas de abogacía, en

particular, que remite a la ardua discusión sobre el plan de estudio y la ideología normativista; el factor reaccionario del profesorado como obstáculos a la Reforma y el sistema endémico de los concursos fraudulentos en la lucha agonal por el gobierno universitario; algunas experiencias concretas de proyección, realización y frustración de los ideales reformistas en la UNLP y la UBA; o el problema fundamental de la gratuidad de la enseñanza universitaria como expresión humanista del derecho a la educación, entre otros.

Retomo por un momento el camino que traza la idea de la función social de la Universidad: “(...) toda discusión sobre la Reforma que quiera tener sentido, debe empezar por discutir la nueva función social que asigna a la Universidad, en contraposición al sistema caduco” (Cossio, 1930a: 249). En las puertas del centenario de la Reforma Universitaria, parece cobrar relevancia esta idea de Cossio que impone la necesidad de rediscutir la función social que le corresponde a la Universidad en el actual mundo global y tecnológico de pleno siglo XXI.

También podría tomar un aspecto cuya problemática, en la coyuntura de política universitaria, mantiene actualidad y genera tensiones recurrentes: el derecho a la educación y la gratuidad de la enseñanza universitaria. Sobre este asunto Cossio pronunció palabras precisas y desarrolló ideas que hemos revisado en las páginas precedentes. Hoy se puede afirmar, como lo hace Scioscioli:

“El reconocimiento del derecho a la educación como derecho humano fundamental y de gran parte de su contenido hoy considerado como básico es ya universalmente aceptado y recogido al menos formalmente en casi todos los tratados y declaraciones de derechos humanos más importantes (...). La idea de un piso de un derecho alude así al contenido indisponible para el Estado, no restringible e irreductible (...). Una precisión de ese piso está compuesta por los mandatos a que refiere el texto constitucional e infraconstitucional en temas como la gratuidad de la educación pública y que se extiende, por ejemplo, en nuestro sistema, inclusive a la educación superior” (Scioscioli, 2017: 222).

Sin embargo, con solo reparar en los procesos políticos de la última década en Argentina vinculados con esta cuestión, que mantienen –de manera recurrente– el tema del arancelamiento en la agenda de las políticas

universitarias, bastará para advertir que el proceso reformista de la universidad está lejos de haberse agotado por haber alcanzado –definitivamente– esa meta, que Cossio caracterizara como un horizonte de la Reforma Universitaria capaz de expresar jurídicamente la concreción del derecho a la educación como un derecho humano.

Los avatares de la coyuntura internacional, ejemplo de ello el denominado “Proceso de Bolonia”, como las vicisitudes de la política nacional, impactan en la Universidad. Por mencionar solamente un asunto más, también de candente actualidad, piénsese en el avance hacia la adecuación y estandarización de planes de estudio de las carreras de abogacía, que podría implicar su inclusión en los términos de la Ley de Educación Superior respecto de las “profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público” (ley 24.521, artículo 43). Así lo ha recomendado el Consejo de Universidades el 29 de mayo de este año, a los fines de fijar los “requerimientos mínimos, indispensables para lograr una formación capaz de garantizar un ejercicio profesional responsable” (Acuerdo Plenario N° 146); asunto que se encuentra actualmente a consideración del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Todo ello para no mencionar los grandes temas pendientes aún en universidades como la de Buenos Aires: democratización de las representaciones por claustros, donde una minoría profesoral mantiene la hegemonía sobre la mayoría de una planta docente subrepresentada y precarizada; o la efectiva aplicación del Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (homologado por decreto 1.246/2015), etc. Como decía Cossio: “(...) la política universitaria es solidaria de la política nacional ambas como políticas reaccionarias, conservadoras, reformistas o revolucionarias” (1977a: 50).

Para terminar, considero que en las vísperas del centenario recobra para nosotros con patente actualidad, esta lúcida advertencia que Cossio formuló de no asumir un dogmatismo sobre la Reforma:

“(...) los reformadores de la Universidad no tienen por qué hacer un movimiento retrospectivo, en el sentido de avanzar de espaldas al porvenir con la pupila fija en 1918, como quieren aquellos que opinan que el pensamiento de esa fecha encierra toda la Reforma en forma inmutable y revelada, o poco menos. El pensamiento de 1918 obedeció a las necesidades de su época, y en

él, como en el de ahora, junto al impulso básico había cientos de modalidades accesorias que constituían la ligazón de aquel con su momento. De modo que no es dogmatizar sobre 1918 lo que corresponde al verdadero reformista. Hay que desentrañar el sentido básico del 18 y reconocerlo como el sentido del momento actual” (Cossio, 1927: 115).

En fin, con este ensayo tuve la intención de recuperar el pensamiento reformista de Cossio, pero sin caer en dogmatismos. Tal vez no sea el caso de fijar la pupila en el 18 del siglo XX, pero sí de fijarla y muy atentamente en el 18 del siglo XXI, uno de los modos de realizar consecuentemente el ideario reformista universitario en su centenario con la orientación, vigente aun, de hacer a la Universidad cada vez más social, democrática y de los estudiantes.

XVI. Bibliografía

BARBAROSCH, Eduardo (2015). “La encuesta del año 1952 a los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. La matriz ideológica subyacente”, en: Tulio Ortiz (coord.), *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Enseñanzas de su historia*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones FD UBA, pp. 101-124.

BUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

BUFANO, Sergio y TEIXIDÓ, Lucrecia (2015). *Perón y la Triple A. Las 20 advertencias a Montoneros*. Buenos Aires: Sudamericana.

BUSTELO, Natalia (2015). *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas. Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*. (Tesis de Doctorado) [online]. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1307> [Fecha de consulta: 29/07/2017]

— (2016). “Derecho, extensión universitaria y revolución social. La Reforma Universitaria en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1918-1930)”, en: *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social* [online]. Buenos Aires. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/2160> [Fecha de consulta: 31/07/2017]

CALIFA, Juan Sebastián (2009). “El movimiento estudiantil reformista frente al primer episodio de la ‘laica o libre’ (mayo de 1956)”, en: *Sociohistórica* [online]. La Plata. Disponible en: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/n26a02> [Fecha de consulta: 11/08/2017]

CABRAL DE MONCADA, Luis (1959). “Kelsen-Cossio”, en: *Estudios Filosóficos e Históricos*. Artigos. Discursos, Conferencias e Recenno es críticas. Coimbra: Por Ordem Da Universidade. V. II, pp. 401-408.

CÁRCOVA, Carlos (2009). “Teoría egológica e ideología: los méritos de un pensamiento anticipatorio”, en: *Teorías jurídicas post positivistas*. 2ª ed. Buenos Aires: Abeledo Perrot, pp. 93-104.

CARDINAUX, Nancy y OTROS (2005). *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones FD UBA.

CELESIA, Felipe y WAISBERG, Pablo (2007). *La ley y las armas. Biografía de Rodolfo Ortega Peña*. Buenos Aires: Aguilar.

COSSIO, Carlos (1923). *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Rosso.

— (1927). *La Reforma Universitaria o el problema de la nueva generación*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

— (1929). *Las páginas de seda*. Buenos Aires: El Inca.

— (1930a). “La Reforma Universitaria y la reacción”, en: *Síntesis*. III (33), pp. 237-250.

— (1930b). *La Reforma Universitaria. Desarrollo histórico de su idea*. Buenos Aires: Imprenta Mercantil.

— (1933a). *La Revolución del 6 de Septiembre*. Buenos Aires: La Facultad.

— (1933b). *El Plan de Estudio de Abogacía en la Facultad de Derecho de Buenos Aires*. Buenos Aires: Rosso.

— (1945a). “Bases de la nueva Universidad”, en: Salvador Dana Montaña (dir.), *El Problema Universitario Argentino (bases para su solución)*. Santa Fe: Colmegna, pp. 83-103.

— (1945b). *La función social de las escuelas de abogacía*. 2ª ed. Buenos Aires: Instituto Argentino de Filosofía Jurídica y Social.

— (1947). *La función social de las escuelas de abogacía*. 3ª ed. Buenos Aires: UBA.

— (1949). “Teoría egológica y teoría pura. Balance provisional de la visita de Kelsen a la Argentina”, en: *La Ley*, pp. 56, 835-861.

— (1957). *La política como conciencia. Meditación sobre la Argentina de 1955*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

— (1958). *La opinión pública*. 3ª ed. Buenos Aires: Losada.

— (1961). “Teoría y práctica del derecho”, en: Paita, Jorge A. (comp.), *Argentina 1930 - 1960*. Buenos Aires: Sur, pp. 259-275.

— (1962a). *Ideología y Derecho. Elaboración del tema como gnoseología del error*. Buenos Aires: inédito.

— (1962b). “La crítica de la jurisprudencia dogmática como crítica de nuestra época”, en: *La Ley*, pp. 108. 1088-1092.

— (1964). *La teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de libertad*. 2ª ed. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

— (1967). *El derecho en el derecho judicial*. 3ª ed. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

— (1969). *La causa y la comprensión en el derecho*. 4ª ed. Buenos Aires: Juárez Editor.

— (1973). *La opinión pública*. 4ª ed. Buenos Aires: Paidós.

— (1975). *Profesor Carlos Cossio: currículum actualizado (1941-1975)*. Buenos Aires: La Ley.

— (1977a). “Éxodo y desperdicio de los intelectuales en América Latina”, en: *Perspectiva Universitaria*, 2, pp. 40-57.

— (1977b). “Pérdida y desperdicio de los intelectuales en los países subdesarrollados”, en: *World Congress on Philosophy of Law and Social*

Philosophy (1975, agosto 24-29, St. Louis, EE.UU.). Equality and freedom: international and comparative jurisprudence. New York: Ocean Publications. IVR X. V. III, pp. 809-842.

— (1986). “Prefacio”, en: *Radiografía de la teoría egológica del derecho*. Buenos Aires: Depalma. XI-XIII.

— (1987). “Otoño filosófico en las universidades argentinas”, en: *Lecciones y Ensayos*, 48, pp. 315-325.

— (2002). “Correspondencia con Juan Ramón Capella”, en: *Doxa*, 25, pp. 717-736.

— (2004) [1924]. “Kant y la Reforma Universitaria”, en: *Inicial. Revista de la Nueva Generación (1923-1927)*. Bernal: UNQ, pp. 319-325.

CUELLO, Estefanía (2015). “Puntos salientes de la gestión de Carlos María Lascano como Decano de la FDCE UBA durante el año 1949. Primera Parte”, en: Tulio Ortiz (coord.), *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Enseñanzas de su historia*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones FDCE UBA, pp. 59-100.

DE LUCA, Romina (2008). “La contraofensiva sobre la universidad argentina: nación, religión, subversión. 1966-1976”, en: *Anuario CEICS. 2008* [online]. Buenos Aires: 2 (2). Disponible en: <http://www.ceics.org.ar/publicaciones/anuario-del-ceics> [Fecha de consulta: 15/08/2017]

EUJANIAN, Alejandro (2001). “El novecentismo argentino: reformismo y decadentismo. La revista cuaderno del Colegio Novecentista, 1917-1919”, en: *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral* [online]. Santa Fe. XI (21). Disponible en: <https://doi.org/10.14409/es.v21i1.2475> [Fecha de consulta: 29/07/2017]

FIGALLO, Beatriz (2009). “De Jiménez de Asúa a Perón: sus exilios como componentes de la política exterior hispano argentina”, en: *Temas de historia argentina y americana* [online]. Buenos Aires, 15. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/jimenez-asua-peron-exilios-componentes.pdf> [Fecha de consulta: 31/07/2017]

FRANICHEVICH, Esteban Luis (2009). *El pensamiento de Carlos Cossio: su teoría egológica*. Rosario: UNR Editora.

FRIEDEMANN, Sergio (2015). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa* (Tesis de Doctorado) [online]. Disponible en: http://www.academia.edu/24781031/La_Universidad_Nacional_y_Popular_de_Buenos_Aires_1973-1974_._.Una_reforma_universitaria_inconclusa [Fecha de consulta: 20/07/2017]

— (2016). “Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón. El ocaso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, en: *Entramados y Perspectivas* [online]. Buenos Aires. 6 (6). Disponible en: <http://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/1573> [Fecha de consulta: 19/07/2017]

GASSNER, Miriam y OLECHOWSKI, Thomas (2014). “Teoría Ecológica del Derecho versus Teoría Pura del Derecho - Cossio versus Kelsen”, en: *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales* [online]. La Plata. Nº 44. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43652> [Fecha de consulta: 01/05/2016]

GÓMEZ, Alejandra (1995). *No nos han vencido... Historia del Centro de Estudiantes de Derecho - UBA*. Buenos Aires: Eudeba.

GOLDSCHMIDT, Werner (1955). “Cossio contra Kelsen”, en: *Conducta y norma*. Buenos Aires: Abeledo, pp. 19-53.

GRACIANO, Osvaldo (2003). “Intelectuales, ciencia y política en la Argentina neoconservadora: La experiencia de los universitarios socialistas”, en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* [online]. Tel Aviv. 14 (2). Disponible en: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/919> [Fecha de consulta: 19/07/2017]

— (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina 1918-1955*. Bernal: UNQ.

IBÉÑEZ DE ALDECOA, Alfonso (1954). “El derecho como conducta (Mirando desde España la visita de Kelsen a la Argentina)”, en: *Meditaciones sobre la cientificidad dogmática del derecho procesal*. Buenos Aires: Arayú, pp. 109-122.

JIMÉNEZ DE ASÚA, Luis (1961). *Tratado de Derecho Penal. Tomo II. Filosofía y Ley Penal*. 2ª ed. Buenos Aires: Losada.

KELSEN, Hans (1953). “Teoría pura del derecho y teoría egológica (Respuesta a Carlos Cossio. Teoría egológica y teoría pura del derecho. Balance provisional de la visita de Kelsen a la Argentina)”, en: *Revista de Estudios Políticos*, 71, pp. 3-39.

KESTELBOIM, Mario (1974). “A los compañeros del Consejo de Redacción de ‘Liberación y Derecho’. A los lectores”, en: *Liberación y Derecho*, 1 (1), p. 7.

LUNA, Diego (2010). “Prólogo”, en: Luis E. Rivas Godio. *Los valores jurídicos: según la concepción egológica de Carlos Cossio*. Bahía Blanca: Induvio Editora, pp. 5-11.

— (2013). “¿Es posible un modelo egológico de enseñanza del Derecho?”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 11 (22), pp. 233-248.

MARTÍNEZ DEL SEL, Valeria (2016). “La Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires) en el primer peronismo. Una aproximación sobre las trayectorias de los profesores (1946-1955)”, en: *Revista Brasileira de História da Educação* [online]. Maringá. 16 (2-41). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i2.729> [Fecha de consulta: 22/07/2017]

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1974). *Mensaje de su Exce-lencia el señor Ministro de Cultura y Educación doctor Oscar Ivanissevich*. 10 de setiembre de 1974. Buenos Aires: Cendie.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1952). *El Movimiento Justicialista y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Encuesta*. Buenos Aires: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1957). *La Revolución Liber-tadora y la Universidad. 1955 - 1957*. Buenos Aires: Despacho General.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1932). *Ley Uni-versitaria. Mensaje y Proyecto de Ley*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

MORELLO, Augusto Mario (2006). “La enseñanza del derecho en el pen-samiento de Carlos Cossio y su recepción por el derecho procesal”, en: *Re-vista de derecho procesal*. Buenos Aires, pp. 1.501-509.

OLAZA PALLERO, Sandro (2016). “Ramón S. Castillo, decano de la Fa-cultad de Derecho de Buenos Aires. Una reacción conservadora al orden

reformista universitario”, en: Tulio Ortiz (coord.). *Hombres e ideas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones FD UBA, pp. 185-216.

ORTIZ, Tulio (2015). “Los profesores de la FDCE en los tiempos del primer peronismo y otros temas conexos”, en: Tulio Ortiz (coord.), *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Enseñanzas de su historia*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones FD UBA, pp. 11-52.

— (2016). “La fundación de la Universidad de Buenos Aires como acto emancipador”, en: *Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Nro. II Extraordinario: Bicentenario de la Independencia Argentina 1816-2016*. [online]. La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60951> [Fecha de consulta: 21/09/2017]

PERRIAUX, Jaime (1949). “Balance científico de la visita de Kelsen”, en: *La Ley*, 55, pp. 982-993.

PIS DIEZ, Nayla (2012). “La política universitaria peronista y el movimiento estudiantil reformista: actores, conflictos y visiones opuestas (1943-1955)”, en: *Los Trabajos y Los Días* [online]. La Plata. 4 (3). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42965> [Fecha de consulta: 04/08/2017]

RAFFO, Julio (1984). “Carlos Cossio, el iusfilósofo de los nuevos horizontes”, en: *La Ley*. 1984-A, pp. 743-745.

— (1985). *Meditación del exilio*. Buenos Aires: Nueva América.

— (2007). “‘Ideología y Derecho’. El libro perseguido de Carlos Cossio”, en: Ciufo Caldani, Miguel Ángel (coord.), *Dos filosofías del Derecho argentinas anticipatorias: homenaje a Werner Goldschmidt y Carlos Cossio*. Rosario: FIJ, pp. 205-215.

— (2008). “Conferencia de Filosofía y Derecho en homenaje a Carlos Cossio y Werner Goldschmidt”, en: *Lecciones y Ensayos*, 85, pp. 209-220.

SARLO, Oscar (2010). “La gira sudamericana de Hans Kelsen en 1949. El ‘frente sur’ de la teoría pura”, en: *Ambiente Jurídico* [online]. Manizales. 12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3343301> [Fecha de consulta: 03/01/2011]

SCIOSCIOLI, Sebastián (2017). “La estructura y contenido del derecho a la educación como derecho fundamental de defensa y prestación”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 15, (29), pp. 215-226.

SUASNÁBAR, Claudio (2001). “Revista Perspectiva Universitaria. Voces disidentes en dictadura”, en Carolina Kaufmann (dir.), *Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 179-215.

TINANT, Eduardo Luis (1989). “La egología: punto de partida de la escuela jusfilosófica de La Plata”, en: *Doctor Carlos Cossio. Homenaje de la Universidad Nacional de Tucumán*. Tucumán: UNT, pp. 11-24.

VILANOVA, José Manuel (1987). “Carlos Cossio (1903-1987)”, en: *Lecciones y Ensayos*, 48, pp. 327-329.

Legislación

Ley Nº 12.978. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 05/05/1947.

Ley Nº 13.031. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 04/11/1947.

Ley Nº 14.297. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 18/01/1954.

Ley Nº 20.508. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28/05/1973.

Ley Nº 20.654. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 01/04/1974.

Ley Nº 20.713. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 14/08/1974.

Ley Nº 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 10/08/1995.

Decreto-ley Nº 478/1955. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 14/10/1955.

Decreto 18411/1943. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 15/01/1944.

Decreto 29337/1949. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 01/12/1949.

Decreto 2538/1955. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 21/11/1955.

Decreto 35/1973. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 13/07/1973.

Decreto 1246/2015. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 02/07/2015.

Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho

POR PABLO LAZZATTI (*)

Sumario: I. ¿Por qué los abogados son como son?– II. Los docentes ya no podemos enseñar como aprendimos.– III. La pedagogía de la fascinación.– IV. La gamificación.– V. Abrir el aula para ir a jugar.– VI. El torneo pumas: nuestra propuesta.– VII. A modo de conclusión final un cuento de regalo.– VII. Bibliografía.

El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron.

Jean Piaget (1999 [1946]).

I. ¿Por qué los abogados son como son?

Este interrogante que escuchamos en mesas de café fue el eje de una ponencia presentada en el marco del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas en el año 2011, por las profesoras en ciencias de la educación María Gabriela Marano y María Cecilia Carrera.

En su trabajo *Por qué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria. Análisis desde el estado del arte de la*

* Abogado. Especialista en Asesoramiento Concursal, Universidad Notarial Argentina. Prof. Adjunto Ordinario Derecho Comercial II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Prof. de posgrado. Secretario de primera instancia, Juzgado Federal de Ejecuciones Fiscales Tributarias N° 2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

educación jurídica en Argentina manifiestan que existe una preocupación sostenida por la formación universitaria en la preparación de abogados.

“(...) una notable continuidad a lo largo de los once congresos celebrados en los análisis teóricos y sentidos compartidos acerca de las críticas a la formación de abogados en las distintas universidades nacionales. Esta continuidad nos lleva a plantear como explicación provisoria que el gran motor de estos análisis reside en la necesidad de comprensión acerca de por qué los abogados son como son. Esto constituye un caso diferenciado de la formación universitaria: un sector de los profesores y especialistas del campo de la sociología jurídica con profundo malestar respecto de los abogados, buscan la explicación de esa constitución profesional en la formación universitaria que brindan las carreras de Abogacía (...)” (Carrera y Marano, 2011: 2).

Las autoras analizan una serie de preocupaciones pedagógicas de los abogados formadores de abogados. Para ello destacan tres temáticas: la formación de los abogados en las universidades del país; la formación profesional y la relación pedagógica planteada en las carreras de derecho.

Respecto a las temáticas expuestas resaltan: las problematizaciones en torno al rol social de las carreras de abogacía dentro de las universidades públicas; las prácticas de los profesores y los estudiantes; el papel de la investigación y la extensión en relación a la enseñanza del derecho; cuestiones de gestión universitaria; cuestiones epistemológicas y metodológicas, entre otras.

Sostienen que los aportes para el área de la pedagogía universitaria han crecido en los últimos años, realizándose contribuciones significativas en el conocimiento de dos dimensiones: las características que adquieren las prácticas de enseñanza y las concepciones, representaciones o creencias sobre aquellas que tienen los docentes.

En relación al primer tópico, los resultados arrojan descripciones que definen a la clase magistral como metodología predominante para la enseñanza del derecho, traducidas en exposiciones del profesor; un lugar pasivo para los alumnos y presentaciones estáticas de contenidos. Una fuerte naturalización por parte de los docentes de su propia actividad de enseñanza, como así también de la forma en la que aprenden los estudiantes, considerando como no problemática la cuestión.

En cuanto a la segunda dimensión, se intentó conocer el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza y ponerlos en relación con sus actuaciones en el aula. Los resultados muestran que sus concepciones se vinculan fuertemente con los dominios específicos de cada campo profesional, lo que supone la imposibilidad de comprender en términos uniformes esas concepciones.

Por último, las autoras destacan en cuanto a la relación pedagógica, que los profesores de derecho centran en la clase magistral su rol docente, refiriéndose a ello como “lo tradicional”. Lo curioso es que el análisis muestra que son conscientes que la clase magistral es fuertemente criticada y que es una modalidad ya superada, sin embargo entienden que no están dadas las condiciones para implementar otros métodos y que la clase tradicional se presenta como la más adecuada para enseñar en la facultad de abogacía (Carrera y Marano, 2011).

¿Por qué un profesor en derecho –a sabiendas que es una modalidad superada– insiste en planificar sus clases con el único apoyo metodológico de la clase magistral?

¿Será que en derecho está instalada la idea que el simple hecho de dominar la disciplina habilita para enseñarla? Ser un eximio abogado, magistrado, funcionario judicial, o por qué no, un reconocido autor de libros de derecho ¿lo convierte automáticamente en un docente?

Quizás quienes entiendan que las dos últimas preguntas tienen una respuesta afirmativa, estén mucho más preocupados por perfeccionar el conocimiento sobre las competencias específicas y no tanto por la forma en que estos conocimientos pueden ser efectivamente transmitidos y posteriormente aprendidos por los estudiantes.

Debemos enfatizar la tarea de reforzar un clima áulico donde al disfrutar estético de las explicaciones del profesor podamos sumarle un diálogo fructífero en el que las partes involucradas participen para la construcción de saberes, mediando el reconocimiento recíproco de buenos argumentos y capacidad de autocrítica.

Los docentes debemos tener predisposición para elaborar estrategias de enseñanzas que contemplen las necesidades de los alumnos, pero también

sus gustos e intereses. Considerar cómo podemos “aggiornar” nuestra clase tradicional a estos “nuevos tiempos” para reinventarnos en la maravillosa tarea de educar.

El conocimiento científico es la antítesis del dogmatismo y nada puede contribuir más a impulsar el desarrollo. Para el dogma y los dogmáticos cualquier tiempo pasado fue mejor. Para la ciencia la razón de su existencia es la innovación y la necesidad de explorar.

Punset (2001).

“Al abogado que da clase no le interesa en lo más mínimo el alumno o las ganas de saber tal o cual detalle. Va; firma; da su catequesis en la hora y media; pregunta falsamente por alguna duda que alguien pueda tener y se va a hacer lo que verdaderamente le interesa (todo menos ser docente). Pero el abogado docente sí responde cuando uno le pregunta. Sí presta libros cuando uno se los pide y sí responde el mail cuando uno se lo escribe. Damos fe de eso y creemos que ayuda mucho; inspira, motiva al alumno. Mario Pergolini siempre dice que hay mucho garca dando vueltas; nosotros decimos que hay muchos buenos docentes abogados dando vueltas también” (Tomás, 2011).

El saber pedagógico es construido por los profesores de manera individual o colegiada (equipo docente en cátedras horizontales), respondiendo básicamente a preguntas relacionadas con: *qué, a quiénes, para qué y cómo enseñar.*

Este saber incluye, no solo sus conocimientos disciplinarios especializados relacionados con el qué enseñar, sino que además requiere conocimiento de los sujetos a los que llegarán esos saberes; las motivaciones por las cuales deben aprender esos contenidos y una cuestión -no menor- la adquisición de destrezas para hacer llegar de mejor forma esa información al estudiante.

Sin dudas que el profundo saber de la materia que se enseña es necesario, pero ese conocimiento sin un formato efectivo que penetre las barreras que obstaculizan el aprendizaje deja al proceso inconcluso; es solamente hacerse responsable de lo que se dice más no de lo que el otro aprende.

Si la función es solo recitar conceptos teóricos sin preocuparse –siquiera– por realizar un efectivo *feedback* para conocer si lo que se enseñó fue receptado de manera correcta, entonces quien está frente a la clase es solo un abogado.

Si por el contrario está debidamente preparado para abordar conceptualmente la materia a su cargo y a esto le agrega pasión por lo que hace, alegría por la labor desarrollada, conexión con sus alumnos, aplicación de nuevos métodos para la transmisión de contenidos, preocupación por el aprendizaje de esos contenidos, tolerancia; si fomenta la curiosidad, es amigable con la tecnología y adaptable a los nuevos cambios y desafíos, entonces al abogado que da clase se le suma el docente.

La resistencia al cambio delata las carencias del sistema.

González Moore.

“Los Croods vivimos gracias a mi papá. **Era fuerte y seguía las reglas. Las pintaba en la pared de la cueva. Todo lo nuevo es malo. La curiosidad es mala. Salir de noche es malo.** Básicamente, todo lo divertido es malo. ¡Bienvenidos a mi mundo!” “Pero ésta es la historia de cómo todo cambió súper rápido. **Porque no sabíamos que nuestro mundo estaba a punto de llegar a su fin. Y no había reglas en nuestra cueva que nos prepararan para eso**” (1).

Los Croods son una familia de cavernícolas que viven ocultos en su cueva. Salen lo justo y necesario para conseguir alimentos, pues el padre teme a lo que pueda pasarles fuera de la caverna. Ellos no viven, sobreviven. Pero la hija (Eep) no está contenta con ese estilo de vida: tiene curiosidad por saber qué hay más allá de la cueva.

Si trazásemos una analogía entre los Croods y la forma en la que enseñamos en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales encontraríamos muchos puntos en común.

La actualidad está enmarcada en un entorno acelerado por la tecnología con un crecimiento informativo exponencial que se moviliza en segundos

(1) *The croods* (2013) es una película estadounidense de animación –comedia aventura– producida por los estudios Dreamworks Animation.

de un lugar a otro del planeta. Sin embargo, en el ámbito de nuestra facultad seguimos utilizando métodos de enseñanza que han quedado totalmente desfasados en el tiempo, abriendo una peligrosa brecha entre docentes y estudiantes.

Nos cuesta fomentar el cambio; somos resistentes a la apropiación de las nuevas herramientas de la tecnología y la comunicación (y en algunos casos –habiéndolas incorporado– las empleamos indebidamente); continuamos planteando las mismas clases magistrales que hace setenta años atrás; no innovamos metodológicamente, tampoco fomentamos la curiosidad y nos resistimos a capitalizar los avances de las neurociencias (bajo el argumento descalificativo “eso es moda”) para entender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relación entre neurociencias y aprendizaje aparece como lógica, ya que el cerebro es el órgano del aprendizaje (sin cerebro no se puede aprender), y comprender su maquinaria tendrá un innegable impacto en la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza.

“Las teorías del aprendizaje desde una perspectiva neurocientífica constituyen un nuevo paradigma en el ámbito educativo que permite reflexionar, analizar y explicar el comportamiento del cerebro humano como un órgano que aprende” (Velásquez Burgos y otros, 2006).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que las neurociencias tienen un valor complementario y que corremos ciertos riesgos si posamos nuestra atención solo en ellas y desechamos otras fuentes de evidencia pedagógica. Debemos encontrar un término medio entre la crítica vacía que descalifica y la tendencia a juzgar demasiado alto el valor de las neurociencias en comparación a los datos que pueden surgir de la práctica educativa. No se puede extrapolar cualquier resultado de laboratorio al aula debido a que esos datos son a menudo un promedio y pueden no ser representativos; hay estudios que se llevan a cabo en adultos que no son generalizables en niños y viceversa.

Pero, sin dudas, la educación tiene mucho que ganar de su interacción con las neurociencias y aprovechar su fuerte impronta interdisciplinaria.

La necesidad de actualizar métodos de enseñanza en nuestra facultad para que encastren en el nuevo escenario laboral los abogados que ya están egresando, es una demanda apremiante.

Pero parece que no queremos ver el innegable cambio de escenario y –al igual que los Croods– seguimos refugiados en nuestra cueva, rigiéndonos por reglas que nos mantienen en nuestra zona de confort, impidiendo afrontar los retos que nos plantean las nuevas generaciones (*millennials* y generación Z), achatando a los pocos estudiantes curiosos con el martillo de la desmotivación.

En tiempos de acelerada obsolescencia y de cambios vertiginosos, nuestra facultad mantiene –en gran parte de su *staff* docente– una rigidez de preceptos pedagógicos que dificultan a los estudiantes incorporar saberes y experiencias suficientes para adaptarse al nuevo mundo profesional.

En este trabajo procuro, seguramente de manera pretenciosa, analizar algunas prácticas docentes habituales y compartir algunas reflexiones para reforzar la idea de un nuevo debate en pos de repensar nuestro rol como docentes del siglo XXI.

La rigidez entorpece el crecimiento. La gente rígida tiene la tendencia de volver a hacer las cosas de la misma manera que las ha hecho siempre.

Wayne Dyer.

II. Los docentes ya no podemos enseñar como aprendimos

Hace muchos años, casi finalizando la década del noventa, un docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP acuñó en medios gráficos una frase lapidaria por la que será recordado. Sostuvo que de nuestra facultad egresaban “Papagayos Jurídicos” (2), en clara alusión al método memorístico de enseñanza. A casi veinte años de aquel recuerdo seguimos debatiendo sobre el mismo tópico.

(2) Esta frase retumbó mediáticamente en los diarios de mayor circulación del país. Sin embargo, calmadas las aguas, fueron más los cuestionamientos sobre las formas y el contexto en el que se planteó el tema que el análisis sobre el fondo de la cuestión.

Marc Prensky (3) llamaba a reflexionar:

“Me resulta sorprendente cómo con todo el alboroto y el debate hoy en día acerca del declive de la educación en los Estados Unidos ignoramos su causa más fundamental. Nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo pretendía formar cuando fue diseñado” (2001: 1).

¿Alguien duda que los dichos de Prensky se apliquen al sistema educativo argentino actual?

Hace aproximadamente dos siglos, las instituciones educativas servían a una selecta minoría y tenían carácter básicamente religioso. Años más tarde se amplió el espectro de sujetos alcanzados cuando el laicismo de la Generación del 80 puso a la educación pública, gratuita y obligatoria como prioridad del Estado. Estos cambios –entre otras cosas– se sustentaban en la creciente urbanización y el proceso de industrialización que demandaba una mano de obra responsable con una formación funcional.

En este contexto, alcanzar la titulación universitaria tenía un valor superlativo ya que aseguraba prosperidad, traducida en ventajas económicas y reconocimiento social. A pesar del carácter gratuito de la educación el acceso seguía limitado a “clases pudientes”.

Las marcadas diferencias hicieron que la lucha por la inclusión y por sostener la gratuidad fuera incrementándose. Asimismo y de manera paralela se trataba de mantener la actualización de los contenidos curriculares del plan de estudio.

Desde la creación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, el plan de estudios recibió modificaciones en los años 1912, 1922, 1930, 1937, 1953, 1980 y 1989, produciéndose recientemente (2016) una profunda reforma del mismo, a fin de posibilitar un adecuada formación profesional (4).

(3) Consultor y autor estadounidense, Marc Prensky es un líder del pensamiento, conferencista, diseñador internacional de juegos en las áreas críticas de la educación y del aprendizaje, y experto en medios digitales.

(4) Dentro de los contenidos encontramos el primer punto que contempla la definición y objetivos de la carrera estableciendo que: “(...) dada la imperiosa necesidad de proceder

Cabe poner de manifiesto que la gratuidad de la educación pública en el plano universitario alcanza solo a la formación de grado.

A finales del último milenio el crecimiento explosivo de las carreras de posgrado en Argentina constituyó uno de los efectos novedosos en materia de educación superior –con políticas que intentaron la modernización de la universidad– impulsadas principalmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95.

En muchos casos, las especializaciones ofrecidas dentro de este marco no actúan –en los hechos– como una profundización de contenidos y destrezas profesionales específicas, sino como un refuerzo de los conocimientos que no fueron aprendidos debidamente en la educación de grado.

Aquí se acentúa la relación asimétrica que existe entre la gratuidad y el arancelamiento, pues al otorgar a la especialización una certificación de mayor cuantía (cuando en el plano fáctico su aporte se limita al desarrollo de cuestiones que no fueron debidamente aprendidas en el grado), se produce la inmediata consecuencia de un decreciente valor de la titulación universitaria de grado, que en algunos casos impacta claramente en el plano laboral (5).

Esta brecha en la relación entre el título de grado y la titulación de postgrado se acortaría si rejerarquizáramos la educación de grado (elevando el umbral de excelencia pedagógico), reevaluando no solo los contenidos de la carrera sino el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo la forma en la que son presentados, debatidos y reelaborados por el docente esos contenidos, a fin de ser aprehendidos por las nuevas generaciones estudiantiles.

Mediante la creación y proliferación –primero de centros universitarios regionales y luego en la conversión de éstos en Universidades Nacionales– el sistema educativo logró territorialmente mejorar el objetivo de la inclusión.

a la reconfiguración de la carrera de Abogacía y la necesidad de revisión de los saberes básicos disciplinares, conforme el paso del tiempo y las nuevas demandas sociales sobre el perfil del abogado, es que el Honorable Consejo Directivo, en Resolución N° 198/11, dispuso instrumentar un programa para el análisis, debate y formulación de propuestas tendientes a la reforma del actual Plan de Estudios de la carrera de Abogacía”.

(5) La Ley 24.522 de Concursos y Quiebras, en su artículo 253 inciso 1º, otorga preferencia en la designación como síndicos “a quienes posean títulos universitarios de especialización en Sindicatura Concursal”.

Con la citada reforma del plan de estudios, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales comenzó a ocuparse de los nuevos desafíos que plantea la formación profesional. Ahora resta debatir fuertemente sobre los métodos de enseñanza para lograr darle operatividad a la aludida reforma (6).

La mayor parte del plantel docente regular (cuya edad va de los 35 a los 70 años), no tuvimos la chance –en nuestro proceso de formación académica de grado– de contar con los recursos tecnológicos en el aula; es más, muchos de nosotros nacimos y crecimos sin computadoras, tabletas ni teléfonos inteligentes; al decir de Prensky (2001) somos inmigrantes digitales (7). Frente nuestro están los estudiantes, los más jóvenes, que sólo han conocido esta sociedad altamente “digitalizada”; que manejan naturalmente dispositivos que tuvieron a su alcance desde niños. Ellos son nativos digitales (8).

Ahora bien, en este contexto, ¿podemos enseñar cómo hemos aprendido? O desde otro punto de vista, ¿pueden los estudiantes aprender solo escuchando o tomando apuntes de una clase magistral tradicional?

Sal de tu zona de confort. Sólo se puede crecer si estás dispuesto a sentirte incómodo y molesto al intentar algo nuevo.

Brian Tracy.

Martin Tetaz (2014) sostiene que uno de los sesgos cognitivos más habituales es el de preferir el *status quo*, toda vez que la mayor inclinación del

(6) En el punto cuyo título reza “Materias y Espacios Curriculares cuya creación se propone” puede leerse: “Se visualiza la necesidad de adecuar el régimen de enseñanza vigente en el actual recorrido programático de la carrera de Abogacía al nuevo que se encuentra en tratamiento. La mencionada adecuación deberá considerar la paulatina concientización y capacitación específica del claustro docente, que se pretende acompañe el progreso emprendido hacia una novedosa implementación pedagógica y que ha de construirse en el marco de nuestra comunidad académica”.

(7) Inmigrantes digitales son quienes pueden utilizar la tecnología, convivir con ella, disfrutar de ella, pero nacieron y crecieron sin ella.

(8) Dans, Enriques (2017) no está de acuerdo con ello, pues para él no existen en absoluto los nativos digitales, son más bien huérfanos digitales. Huérfanos porque sus padres –o sus profesores, o las instituciones educativas– no les han ayudado: como no entienden esta realidad, la han ignorado y han dicho: “huy, qué listos son, vamos a dejarlos solos (...)”. Y cuando no se los acompañan hacen estupideces y acaban usando muy pocas tecnologías y para muy poca cosa.

cerebro por lo conocido tiene asidero en que no se puede evaluar de manera certera lo desconocido.

Para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza es bueno que intentemos conocer cómo aprende el órgano responsable de nuestras emociones y conductas, aquel que nos permite pensar, razonar, sentir y ser, además de controlar las funciones cognitivas superiores como memoria, percepción y aprendizaje. Ilustrarnos sobre el funcionamiento del cerebro nos permitirá entender de mejor forma –entre otras cosas– por qué no logramos captar la atención del alumnado; por qué lo que enseñamos no siempre es lo que se aprende; que no todos aprendemos de la misma manera y fundamentalmente que este órgano complejo es muy conservador (9).

Mel Silberman, cita al psiquiatra Abraham Maslow:

“(…) quien explica que los seres humanos albergamos dos conjuntos de fuerzas o necesidades: uno pugna por crecer y el otro se aferra a la seguridad. Cualquier persona que deba decidirse entre los dos escogerá la seguridad antes que el crecimiento. La necesidad de sentirse a salvo debe ser satisfecha antes de que pueda pensarse en correr riesgos y explorar lo desconocido” (Maslow citado por Silberman, 2006: 20) (10).

Entrevistado por *el Cronista* el médico cirujano y especialista en neurofisiología, Roberto Rosler, explica que nuestro cerebro es reticente al cambio. Esta resistencia a modificar hábitos tiene una explicación desde las neurociencias ya que dentro del Sistema Nervioso Central (SNC) hay estructuras que rechazan el cambio. Una de ellas es el tronco cerebral. Allí están las conductas que hemos aprendido y una de sus características es que tiene neofobia, es decir, miedo a lo nuevo. Este es un factor neto de resistencia al cambio (11).

(9) Ello es porque guardamos genéticamente todas las conductas que nos llevaron al éxito en la historia de la especie (supervivencia) y, por eso, el cerebro tienden a repetir lo conocido.

(10) La autora citada replica a Maslow, sosteniendo que el crecimiento se lleva a cabo en pequeños pasos, y cada paso hacia adelante se hace posible por el sentimiento de estar a salvo, de salir a lo desconocido desde un puerto seguro.

(11) Explica Rosler que dentro del tronco cerebral, formando parte de este sistema reptiliano, están los llamados ganglios de la base que alojan las conductas aprendidas. Aquello que le es desconocido le provoca temor.

Rosler explica que la neofobia nos sirvió para sobrevivir en el paleolítico, en esos tiempos ancestrales no había muchos cambios: el hombre salía de la caverna; el enemigo siempre era el león y las necesidades eran tener agua y alimento. Pero vivimos tiempos de cambios permanentes y este miedo pareciera no ser tan adaptativo, en especial para algunas instituciones. El cerebro no ha tenido tiempo para acomodarse. La sociedad cambió hace poco. El boom de descubrimientos tecnológicos que fomentaron estos cambios permanentes recién apareció luego de la segunda Guerra Mundial y no hubo tiempo para que el SNC se adapte.

Para los docentes que pasamos los cuarenta años de edad, salir de la estructura tradicional del dictado de clases magistrales no es nada sencillo. ¿Con qué trabas nos encontramos? Ya hablamos sobre la tendencia de nuestro cerebro a inclinarse por el *status quo*; vimos que la neofobia no nos deja evaluar de manera certera cómo adaptarnos a lo desconocido, a lo que debemos sumar la dificultad para romper la zona de confort que implica comenzar a sumar a las clases magistrales las herramientas tecnológicas de la comunicación (TIC). Ahí se enciende la alarma, pues como señalé anteriormente, el padrón docente en su gran parte está compuesto por inmigrantes digitales a quienes les resulta muy trabajoso confiar en lo que no manejan.

La educación es el pasaporte hacia el futuro porque el mañana pertenece a aquellos que se preparan para él, hoy.

Malcolm X.

“Los aportes de las neurociencias, en cuanto a las investigaciones sobre el cerebro, han dado una mayor comprensión de cómo funciona y ello repercute en el mejoramiento de la habilidad del docente para enseñar, así como también en la habilidad del estudiante para aprender, toda vez que los resultados de estas investigaciones permiten diseñar nuevas estrategias de aprendizaje que puedan solventar, entre otras cosas, la proliferación de las prácticas inadecuadas, obsoletas, que afectan al sistema educativo actual” (Aparicio, 2009: 3).

En el diario Español El País, un artículo escrito por Luis Garicano (12), dispara una provocadora pregunta *¿El fin de la clase magistral?*

(12) Profesor de Economía de London School of Economics.

En su análisis expone crudamente una crítica al sistema de clases magistrales. El docente expresa: Nuestro sistema educativo, a pesar de las muchas reformas que hemos presenciado, continúa sin adaptarse a las necesidades de la economía del conocimiento y sin aprovechar las muchas oportunidades que las nuevas tecnologías le brindan. En un mundo en el que Google nos permite inmediatamente conocer la respuesta a la pregunta más absurda o complicada, nuestro sistema continúa insistiendo en conseguir que los alumnos memoricen largas listas de datos que, usando esos teléfonos móviles que no salen de sus manos en ningún momento del día, cualquiera de ellos podría encontrar en segundos.

Sostiene que es necesario que los profesores, tanto en las universidades como en las escuelas, reaccionen a estos cambios y adapten su forma de enseñar. Existen varias formas de alterar completamente la experiencia en la clase que, en mayor o menor medida, los profesores con iniciativa y ganas ya están aplicando. Todas ellas tienen en común el abandono casi completo de la ‘clase magistral’ en la que el profesor, desde lo alto de su podio, predica a los ignorantes estudiantes cuya obligación es callar y tomar sus abominables apuntes.

Explica que este abandono de la clase magistral, que ya hubiera sido recomendable hace años, será en breve obligatorio, porque las nuevas tecnologías permiten que los estudiantes tomen su “clase magistral” en su propio tiempo y a su propia velocidad.

El que aprende y aprende y no practica lo que sabe, es como el que ara y ara y nunca siembra.

Platón.

Edgar Dale (1946), famoso por su cono de aprendizaje, propuso en “Audio Visual Methods of Teaching” un modelo sobre la efectividad de las formas por las cuales aprendemos. Dicho modelo se representa a través de una pirámide o cono de experiencias en el que los pisos corresponden a diversos métodos de aprendizaje. En muchas ocasiones para entender y/o explicar la manera como aprendemos las personas nos resulta muy ilustrativo utilizar el cono de Edgar Dale, porque con un simple golpe de vista entendemos que, fundamentalmente, las personas aprendemos más las cosas que requieren de nuestra actividad e implicación directa, lo que llamamos aprendizaje activo o “learning by doing”, es decir aprender haciendo.

A partir del esquema (Dale, 1969) se puede deducir que los métodos menos efectivos para el aprendizaje (la lectura, las clases verbales de un profesor y los dibujos en la pizarra) son los que se encuentran más ampliamente difundidos y utilizados y son los que ocupan los máximos porcentajes del tiempo educativo en nuestras aulas. En cambio, los procedimientos que han demostrado ser más efectivos (los debates, las simulaciones, el hacer las cosas realmente, el ver películas, etc.) solamente ocupan un espacio marginal y muy reducido en los tiempos docentes (Urquizu Cavallé, 2012: 3).

El aprendizaje no es una consecuencia automática de verter información en la mente del alumno; requiere la participación reflexiva del estudiante y también la acción. Esto sólo se conseguirá si el aprendizaje es activo, es decir, aquel en el cual los alumnos realizan la mayor parte del trabajo; analizan ideas; resuelven problemas y aplican lo que aprenden.

Si los profesores tenemos una razón de ser, es la de facilitar el aprendizaje a nuestros estudiantes. Pero no cualquier tipo de aprendizaje, sino aquel que sirve para construir un cuerpo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes flexibles que faciliten su posterior inserción y desarrollo en el ámbito laboral. Para ello debemos concebir a la universidad como un campo donde los estudiantes se forjarán como profesionales y en su tránsito serán aprendices. Con esto quiero decir, un lugar donde claramente asisten para aprender. Debemos mutar la idea general de ver a la universidad solo como una “Institución de Enseñanza” para comenzar a verla también como una “Institución de Aprendizaje”.

Lo que parece un juego de palabras, no lo es. En el primer caso, el centro o eje del proceso educativo es exclusivamente el docente, en el segundo se incorpora como protagonista al estudiante.

El estudiante debe ser el protagonista de las clases, no el maestro.

Tracey Tokuhama Espinosa.

Para Tracey Tokuhama Espinosa (13) hay una fórmula muy eficaz para captar la atención de un estudiante, y es haciéndolo protagonista de la cla-

(13) En una entrevista en el diario La Nación, la especialista norteamericana en capacitación docente y en motivación charló con Julieta Paci sobre la necesidad de crear pensadores críticos. Tokuhama Espinosa es Profesora de Educación y Neuropsicología,

se. Uno de los mayores desafíos de un profesor, en la era de los videojuegos y de internet, es mantener la atención y concentración del estudiantado.

Para ella, el problema radica en que se enseña en forma de cátedra vertical y no se aprovecha la curiosidad de los jóvenes.

Sostiene que se necesitan debates, diálogos, interacción entre los alumnos, como alguna vez fueron las clases de Sócrates. Lo bueno es que el estudiante caiga en la cuenta de su propia ignorancia y se esfuerce para superarla. De nada sirve hacer cálculos de memoria y repetir textos que jamás podrán ser aplicados a la vida cotidiana. La educadora considera fundamental que la meta de los profesores sea crear pensadores críticos, que puedan resolver problemas de la vida real y no sólo dentro del aula.

Aunque para la experta norteamericana, la de maestro representa una de las profesiones más importantes dentro de la sociedad, pues todos pasan alguna vez por sus manos, reconoce que ellos, últimamente, no son vistos con buenos ojos y que muchos docentes tampoco valoran su lugar (14).

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los estudiantes no han hecho.

Paulo Freire.

Nicholas Burbules (2014) (15) sostiene que el futuro de la enseñanza está en el aprendizaje ubicuo (16). El aprendizaje formal, con tiempos pautados por el docente, irá de a poco perdiendo terreno a manos de uno de carácter informal basado en las necesidades y propósitos que el estudiante tenga en el momento.

autora de numerosos libros y publicaciones y directora de IDEA (Instituto de Enseñanza y Aprendizaje).

(14) Tal vez una de las razones por las cuales algunos docentes no sean bien considerados, la podemos buscar en que a menudo se encuentran profesores que no saben enseñar, que dictan lo mismo que hace 50 años, que no cuentan con las herramientas ni los conocimientos necesarios para hacerlo, que no se capacitan y, lo que es peor, que destruyen a los estudiantes con críticas poco constructivas.

(15) Filósofo.

(16) El aprendizaje ubicuo puede sintetizarse como la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento.

En pleno siglo XXI es obsoleta la idea del docente como única fuente de información y saber, cuando a un clic de distancia, internet nos muestra un infinito universo informativo donde la diversidad de contenidos se mezcla en un “Cambalache Discepoliano” y replantea la tarea de selección y depuración como uno de los grandes desafíos del profesorado.

El nuevo milenio abrió una puerta que ya no puede cerrarse, ¿quién no echó mano a su teléfono inteligente u ordenador portátil para buscar en la web la respuesta a una pregunta? ¿Quién no vio un vídeo tutorial en YouTube en medio de una crisis? Quien haya hecho esto ya se convirtió en un aprendiz ubicuo.

Atento a la proliferación de dispositivos portátiles y la masificación del *wi-fi*, hoy se puede aprender en todo momento y lugar; el aprendizaje en tiempo real se ha incorporado al flujo de la vida cotidiana.

Como vimos, se necesita un empoderamiento del estudiante; situarlo en el centro de la clase; hacer que tome protagonismo y fomentar en él el aprendizaje ubicuo.

Esta tarea tampoco resulta sencilla, porque primero hay que quitarles la anestesia, correrlos también de su zona de confort, moverlos de la complacencia del “qué tengo que hacer para aprobar” llevándolos a reflexionar sobre “qué tengo que hacer para aprender”, y que el aprobar sea su consecuencia inmediata.

En el futuro, se podrán predecir el comportamiento y la experiencia de una persona a partir de su actividad cerebral (John Dylan Haynes) (17).

El docente tiene que explorar un nuevo desafío que plantea la educación actual. La baja dosis atencional de los estudiantes nos obliga a reelaborar nuestras clases repensando formatos que despierten la curiosidad y el interés del alumnado por los contenidos que les presentamos.

(17) Entrevistado por Eduard Punset, Haynes explica que hay dos aspectos que forman una decisión. Por un lado, el proceso cerebral no consciente: algo que ocurre en el cerebro y que te lleva a elegir una cosa u otra. Y, por el otro, cómo conscientemente sabes aquello que quieres hacer: “la toma de una decisión”.

Antes que intervenga el consciente (neocórtex), se produce un procesamiento inconsciente en el cerebro. En el cerebro (límbico) sucede algo que prepara la decisión, que conduce hasta ella e influye en la manera en la que tu mente consciente termina eligiéndola.

La neurociencia puede ser de importante ayuda en estos casos para intentar comprender los por qué y a partir de allí trabajar sobre los cómo.

A sabiendas que, literalmente, en materia de neuroeducación estamos dando los primeros pasos y que no puede tomarse al pie de la letra las pomposas afirmaciones que hoy en día aparecen en redes sociales y portales de internet, cuyas fuentes son indeterminadas o meras referencias generales a estudios o trabajos (*papers*) de universidades poco prestigiosas o desconocidas, creo que es importante para entender cómo opera el cerebro, conocer algunos detalles del mismo.

Los esfuerzos de la neurociencia en estudiar y comprender el cerebro humano se remontan a épocas ancestrales. Hace al menos 2.500 años se realizaban perforaciones en el cráneo (trepanaciones) para tratar de aliviar desde afecciones cerebrales que modificaban la conducta del sujeto (trastornos mentales, epilepsia) hasta fuertes dolores de cabeza. Se sabe que no eran letales porque los cráneos presentan cicatrización, lo cual indica que el individuo estaba, y siguió vivo, cuando se realizaron.

Los griegos Hipócrates (calificado el padre de la medicina actual) y Galeno, consideraban en escritos médicos sobre el estudio del cerebro, que en éste se producían las virtudes y operaciones más complejas de carácter mental que caracterizan al ser humano.

Desde esos tiempos y hasta la década de los setenta, en la que el premio Nobel de medicina Godfrey Newbold Hounsfield inventa la máquina de resonancia magnética, los estudios se realizaron mayormente sobre cerebros humanos sin vida o sobre cerebros vivos de animales.

La aparición del resonador magnético generó un avance superlativo en las neurociencias al poder estudiar al cerebro humano en actividad; esto le permitió instalarse en el podio de las ciencias de vanguardia del siglo XXI.

Pero, como señalara anteriormente, esto recién empieza y todavía queda mucho camino por recorrer y muchísimo por aprender.

El punto de interés del presente artículo en torno a esta ciencia está centrado en visibilizar algunas de las bondades que presenta el estudio del funcionamiento cerebral –como principal órgano donde se gesta y desarrolla el proceso de aprendizaje– para luego reflexionar sobre las prácticas docentes

más usuales y otras que aparecen como marcadamente disruptivas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Voy a apoyarme en distintos trabajos sobre estudios hechos al cerebro tratando de delinear algunos conceptos direccionados a desmitificar que somos SERES RACIONALES QUE SIENTEN para entender que verdaderamente somos SERES EMOCIONALES QUE PIENSAN. Para Daniel López Rosetti (2017) “la emoción decide y la razón justifica”.

Darwin nos enseñó con su teoría sobre la evolución de las especies que no sobrevivieron los más fuertes, sino los que mejor se adaptaron al medio. Nuestro cerebro no fue la excepción al proceso evolutivo.

Con base en la teoría del “Cerebro Triúnico” de Paul MacLean (1970), nuestro cerebro se habría desarrollado de abajo hacia arriba y de atrás hacia adelante.

El cerebro humano evolucionó a partir de que fueran anexándose distintas capas a las ya existentes, es decir, cuando en el cerebro crecía una nueva zona, se agregaba a la anterior interconectándose. La nueva sección se formaba por encima de la antigua.

Estas partes del cerebro no actúan independientemente unas de otras, sino que es una forma de estructurar el cerebro para poder entender su funcionamiento, basado en su desarrollo evolutivo y en la complejidad de sus funciones y que para nada excluye que el cerebro funcione en red mediante la interacción de todas y cada una de sus estructuras. A estas estructuras diferenciadas MacLean las denominó el complejo reptiliano, el sistema límbico y el neocórtex.

El reptiliano es la parte más primitiva de nuestro cerebro, en la que se procesan los instintos básicos de la supervivencia: el deseo sexual, la búsqueda de comida, o las respuestas tipo de pelea o huida. Estas respuestas tienden a ser automáticas y programadas.

Forma parte del cerebro no consciente. Recordemos que en gran medida el comportamiento humano se origina en zonas profundamente enterradas en el cerebro. No piensa, sólo actúa cuando nuestro cuerpo se lo pide realizando un control hormonal: de la temperatura, del hambre, la sed, la motivación reproductiva, respiración, etc. Esta parte del cerebro la compartimos con los reptiles y los peces.

Siguiendo con la tesis de MacLean, a la primera capa del cerebro (cerebro primitivo o reptiliano) se le anexa otra capa denominada **cerebro límbico o cerebro de mamífero**. Este sistema límbico está compuesto por un conjunto de estructuras cuya función está relacionada con las respuestas emocionales, el aprendizaje y la memoria (18). Nuestra personalidad, nuestros recuerdos y en definitiva el hecho de ser como somos, depende en gran medida del sistema límbico. Todo lo que ocurre en el medio exterior es procesado en nuestro cerebro límbico, dándole el matiz emocional al experimentarlo (19).

La relación entre emociones y respuestas autonómicas (20) es esencial. Frente a una situación de peligro, desde el hipotálamo se envían órdenes a los distintos órganos del cuerpo humano a través del sistema nervioso autónomo (vía sistema simpático) para iniciar las reacciones de ataque (lucha) o fuga (escape o evitación).

El sistema simpático es el encargado de activar las funciones orgánicas para producir la reacción del estrés. Produce taquicardia y elevación de la presión arterial; aumenta la frecuencia cardíaca; provoca un estado de ansiedad que se visualiza en la sudoración de manos y sequedad de boca por disminución de saliva (21).

(18) Algunos neurocientíficos creen que el hipocampo ayuda a seleccionar lo que la memoria ha almacenado, tal vez por la fijación de un “marcador emocional” hacia algunos eventos, para que tengan la posibilidad de ser recuperados. La amígdala entra en juego en situaciones que despiertan sentimientos como el miedo, la piedad, la ira o la indignación.

(19) Son muchas las emociones que podemos experimentar. Algunas son llamadas ‘emociones primarias’, como el miedo, la ira, la alegría, la tristeza, el disgusto y la sorpresa; emociones que van acompañadas de patrones de conducta tales como respuestas faciales, motoras, vocales, endócrinas y autonómicas hasta cierto punto estereotipadas y que son reconocibles por encima de diferencias culturales y raciales en los seres humanos. Distinguimos otras emociones, como la envidia, la vergüenza, la culpa, la calma, la depresión y muchas más, que se denominan ‘emociones secundarias’, con un componente cognitivo más alto y que van, además, siempre asociadas a las relaciones interpersonales.

(20) Respuesta preorganizada a un estímulo interno o externo que se percibe y procesa en el sistema límbico (amígdala) que dispara el estado corporal característico de la emoción, alterando el proceso de cognición, el que se ajusta al estado emocional.

(21) Esto es así porque la producción de saliva se relaciona con el acto de la ingesta de alimentos, una acción que no es compatible en momentos donde la respuesta automática nos enfoca solamente a reacciones de ataque o huida.

Efectivamente la respuesta automática y natural de nuestro cuerpo ante las situaciones que nos resultan amenazadoras o desafiantes es el estrés.

¿A qué estudiante no le pasó, frente al llamado del docente a “pasar al frente” y no tener demasiadas respuestas para dar, experimentar la sensación que el corazón latía tan rápido que parecía salirse del pecho?

¿Quién no se paró frente a un auditorio importante y su garganta se convirtió en un desierto? Paradojalmente esa fuga de salivación que producía la sequedad de la garganta venía acompañada de una fuerte sudoración en las palmas de las manos (ambas reacciones autonómicas). El cuerpo se prepara para la lucha y las respuestas autonómicas actúan.

En entornos educativos esto puede ocurrir en los estudiantes que enfrentan por ejemplo: una situación de examen; que estén sometidos a trabajos que por su complejidad y extensión no pueden ser realizados en el tiempo proporcionado por el docente; que el contexto educativo sea hostil o degradante, etc.

En los docentes, los síntomas de estrés pueden manifestarse –entre otros– por la obligación de mantener la atención del alumno sin tener suficientes recursos para hacer frente a ello; por la necesidad de responder inmediatamente a preguntas manteniendo un nivel adecuado de eficacia docente; por el marcado desequilibrio entre los objetivos pedagógicos que se pretenden y los recursos, tanto personales, materiales u organizativos de que dispone; por la falta de reconocimiento social de la tarea, por conflictos generados con colegas, etc.

Esto puede llegar al desgaste mental conocido como síndrome de Burn Out (síndrome del quemado), que es un estado caracterizado por el agotamiento, decepción y pérdida de interés, como resultado del trabajo rutinario en el cual no se logra alcanzar las expectativas depositadas en su tarea. Este es un trastorno emocional provocado por el trabajo y conlleva graves consecuencias físicas y psicológicas cuando el fenómeno se somatiza.

El agotamiento emocional refiere a la disminución severa o pérdida de recursos emocionales. Se visualiza a través de la despersonalización y la falta de sentimiento por los sujetos. La realización personal en el trabajo se evalúa en forma negativa, con el reproche de no haber alcanzado los

objetivos propuestos y con vivencias de insuficiencia personal y baja autoestima profesional. La frustración se produce, entre otras cosas, cuando ven que su trabajo no es productivo y pese al esfuerzo no logran captar la atención ni despertar el interés de los estudiantes, produciéndose una sensación de vacío. Básicamente el cerebro límbico no piensa, siente y mucho cuidado si lo que siente está enmarcado en un contexto de peligro o amenaza permanente.

Por último, se encuentra la tercera capa cerebral: el **neocórtex**. Este es el único cerebro que piensa, que nos hace humanos. Está dividido en dos hemisferios (derecho e izquierdo) y cuatro lóbulos (frontales, parietales, temporales y occipitales).

El hemisferio izquierdo domina la parte derecha del cuerpo y viceversa. En él se encuentra el pensamiento analítico (lógica, lenguaje, ciencias y matemática) mientras que en el hemisferio derecho encontramos el pensamiento holístico (intuición, creatividad, arte, música). Ubicado en la parte delantera del lóbulo frontal hallamos el prefrontal que está asociado a funciones mentales superiores como la planificación; el autocontrol; la toma de decisiones; las inteligencias cognitiva-intelectual (razonamiento, resolución de problemas) y emocional.

Se estima que la maduración total de los prefrontales culmina después de los 25 años llegando en ocasiones a los 30 años (22). Esto habrá de tenerse en cuenta para entender ciertas dificultades con la que nos encontramos los docentes que advertimos serios problemas de cognición en una parte importante de los estudiantes de la carrera. También desde lo emocional las dificultades para sortear rápidamente las frustraciones se reflejan en las elevadas estadísticas de deserción temprana, mostrándose una escasa capacidad de resiliencia.

La importancia de saber que los lóbulos prefrontales se asocian a funciones mentales superiores como la inteligencia cognitiva y la emocional nos permitirá entender las conexiones entre el límbico y el neocórtex. Así

(22) Oliva Delgado, Alfredo (2007: 246) es categórico al sostener: “La maduración del circuito prefrontal es más lenta, no se ve acelerada por los cambios hormonales de la pubertad y depende de la edad y del aprendizaje, no alcanzando su madurez hasta la tercera década de vida”.

encontrará sustento la afirmación antes realizada: SOMOS SERES EMOCIONALES QUE PENSAMOS.

En el neocórtex se produce el estado de consciencia cerebral mientras que la zona límbica forma parte del cerebro no consciente.

Frente al desborde emocional del sistema límbico (ante una situación de peligro) se produce una interacción entre éste y el neocórtex. Esa interferencia –no consciente– en la consciencia altera el proceso de cognición y la percepción, ajustándolos al estado emocional.

Es decir, la región cerebral implicada en la activación inicial de una emoción no es la misma que se encarga de su regulación.

El sistema límbico gesta una emoción activada por la amígdala (parte no consciente) y la corteza prefrontal (ubicada en el neocórtex –parte consciente–) se ocupa de la regulación (Goleman, 2003).

Aprender a regular las emociones no es tarea sencilla y requiere de una educación emocional que nuestra currícula educativa aún no ha incorporado.

En síntesis, el desborde emocional inconsciente proveniente del sistema límbico es advertido –desde el consciente– por el neocórtex en la zona prefrontal que se encarga de su regulación. Ante la falta de una educación emocional adecuada, cuando la emoción desborda el inconsciente y es visibilizada por la parte consciente, ésta no puede proceder correctamente a su regulación por una clara ausencia de recursos y termina colapsada por el torbellino emocional, exteriorizado por conductas que se muestran irracionales (23).

“El célebre investigador Joseph LeDoux, de la Universidad de Nueva York, explica que el sistema emocional puede monopolizar todos los recursos del cerebro. Es como si las emociones pudieran tomar el control del conjunto de las funciones cognitivas

(23) El límbico no entiende el lenguaje de las palabras (el lenguaje se procesa en el neocórtex) y por ende no puede ser reflexivo. Es por ello que frente a un desborde emocional tratar de convencer a un sujeto que entre en razones, explicándole racionalmente que está siendo irracional, no sirve de nada. Mejor es apartarlo hasta que se tranquilice y recién ahí tratar de establecer un diálogo reflexivo.

y perceptuales. Por ello, a partir de un simple índice es posible construir un escenario imaginario, como si el cerebro buscara confirmar toda clase de hipótesis yendo en el sentido de lo que se siente. LeDoux explica que es mucho más fácil para una emoción tomar el control de los pensamientos, que para los pensamientos tomar el control de las emociones” (LeDoux, 2001. Citado en Chabot y Chabot, 2009: 70).

Lo antedicho nos obliga –como docentes– a repensar la necesidad de capacitarnos para alfabetizar emocionalmente el aula (24), para autorregular nuestras emociones y favorecer el aprendizaje de los educandos potenciando en clase las emociones positivas de primer y segundo grado y las sociales (alegría, fascinación, optimismo, satisfacción, encanto y apasionamiento, entre otras).

Los sentimientos determinan aprendizajes, y frente a barreras emocionales pueden verse alterados. Al propagarse en el aula un clima psicoafectivo agradable, armónico y emocionalmente cálido, se hace más propicia y efectiva la interacción docente-alumno/ alumno-alumnos.

El neocórtex nos permitió desarrollar algo que fue determinante en la evolución del mundo tal cual lo conocemos: el lenguaje. Este es la capacidad que tenemos los hombres de comunicarnos por medio de signos lingüísticos, a través de secuencias sonoras –la más usual es el lenguaje verbal–, pero además podemos utilizar gestos y señas, así como también signos gráficos (lenguaje no verbal).

La comunicación no verbal o lenguaje del cuerpo fue la forma en la que nuestros ancestros podían entenderse sin el auxilio de las palabras, acudiendo a expresiones faciales, posturas físicas, actitudes y contacto visual. De esta manera, fue una verdadera ventaja evolutiva para integrarnos al proceso de socialización que el lenguaje del cuerpo pudiera expresar emociones. Pero como sostuve anteriormente, en nuestras aulas, la pedagogía emocional es algo que no se tiene lo suficientemente en cuenta tanto por quien enseña como por quien aprende.

(24) Para ello es indispensable manejar cuatro pilares básicos: a) saber lo que sentimos como docentes, b) saber lo que los estudiantes sienten, c) descubrir las causas de esas emociones, d) conocer el probable efecto de nuestras emociones en los demás.

No puede ignorarse la influencia que la escuela tiene en nuestra cultura no verbal.

Desde que nos escolarizamos a los 3 años estamos recibiendo instrucciones de cómo debemos movernos, sentarnos, formar, saludar, expresar o reprimir emociones.

Como docentes ¿nos involucramos en aprender a transmitir e interpretar el lenguaje corporal y demás manifestaciones de la comunicación no verbal?

Para afrontar una mejora de estas habilidades ¿no sería conveniente preocuparse por aprender sobre expresión corporal? ¿En nuestra actividad docente enseñamos con todo el cuerpo? ¿O como los viejos muñecos del Capitán Escarlata solo movemos la boca, mientras el cuerpo permanece tieso?

Estas preguntas solo intentan disparar la reflexión del lector.

Para advertir la importancia de estar con todo el cuerpo en movimiento y no quedarse inmóvil o paralizado frente a la clase, basta recordar los beneficios que se le reconocía a la “Escuela Aristotélica Peripatética”. Los peripatéticos eran los filósofos seguidores de Aristóteles, que debatían mientras caminaban alrededor de un jardín.

Estar en movimiento permite que el cerebro se oxigene, aumentando los niveles de atención a la vez que produce neurotransmisores como las endorfinas que son generadoras de la sensación de bienestar, además de ponernos más optimistas y creativos.

“El papel de la comunicación no verbal en el aula es básico. Está conectada con la dimensión relacional. A través de ella se contagian los estados emocionales y se transmite lo que tiene un mayor peso educativo: actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo, (...). Es decir: la mayor parte de las variables que constituyen el ‘currículum oculto’ en los centros educativos. Su papel resulta decisivo en la interacción profesor-alumno y en la configuración del clima relacional y marco normativo en el aula. También influye en el desarrollo de la función instructiva, al permitir enfatizar y reforzar los mensajes lingüísticos para atraer y mantener la atención de los alumnos” (Álvarez Núñez Quintín, 2012: 24).

Hay que seguir jugando cuando uno es adulto (...) para evitar tomarse a uno mismo demasiado en serio, para mirar de vez en cuando al espejo y ver al niño que todos llevamos dentro y, entonces, aprender a mirarle a los ojos sin dejar que nos tiranice (...).

Philippe Meirieu.

Rebeca Anijovich (25) reflexiona –en una entrevista periodística– que a menudo en el aula escuchamos frases como éstas: “Deja de jugar, en clase no se juega”. “Acá se viene a aprender y no a jugar”. “Si terminan la tarea pueden jugar”.

Explica que estas frases muestran una clara disociación entre jugar y aprender, como si una excluyera a la otra. Señala que al jugar estamos aprendiendo. A través del juego es posible descubrir nuevas formas de hacer las cosas, de ampliar nuestra visión del mundo, de establecer nuevas relaciones para comprender nuestro entorno. Resalta que el juego nos vincula con el placer y la imaginación (26).

Si en nuestro ciclo educativo inicial (jardín de infantes) a través del juego sociabilizamos; si logramos establecer pautas de comportamiento y aprendimos valores; si tuvimos un fuerte desarrollo sensorio-motriz, cognitivo y emocional que resultó que muchos de nosotros terminásemos alfabetizados antes de ingresar a la primaria, ¿Por qué abandonamos gradualmente esa práctica en las instancias educativas posteriores?

Johan Huizinga (1938) en su libro *Homo Ludens* presenta el juego como un fenómeno cultural y resalta su condición de actividad cuya función humana y social es tan importante como la reflexión y el trabajo.

(25) Especialista y magíster en formación de formadores. Docente de la UBA y de la Universidad de San Andrés. Asesora de escuelas.

(26) Anijovich invita a que amplíemos nuestra mirada y dejemos que el juego también sea parte de la vida de jóvenes y adultos: juegos de roles, de colaboración, de negocios, de profesiones, de toma de decisiones, entre otros. Hoy la neurociencia ha probado –a través de la neuroplasticidad– que podemos aprender a lo largo de toda la vida y que la emoción se relaciona con el aprendizaje. También sabemos de la estrecha relación entre juego y aprendizaje, y en ese marco surge la inevitable pregunta ¿por qué no seguir jugando?

Pero nuestra realidad educativa muestra otra cosa. Seguimos enseñando de manera conductista a garrote y zanahoria, como hace muchísimas décadas atrás.

Sir Ken Robinson sostiene que en el siglo XXI aún mantenemos una estructura educativa industrial.

Comparto esta premisa. Nuestras aulas destilan este tipo de enseñanza industrialista que propone un aprendizaje estandarizado, sin hacer distinción alguna; a todos se les enseña de la misma forma y son obligados a procesar la información de igual modo. Desde el siglo XIX hasta la actualidad el sistema educativo sigue teniendo la impronta del modelo industrial productivista y estandarizado. En dicho modelo el individuo vale por lo que produce. El ocio es visto de manera improductiva y el tiempo de juego es equiparado al ocio improductivo. En esta cadena asociativa el juego no tiene espacio en el aula, pues es sinónimo de pérdida de tiempo.

De ahí la importancia de la obra de Huizinga (1938). Su visión del juego como fenómeno cultural también se advierte en civilizaciones claves como la Romana y la Griega.

En las formas de vida romanas el juego pareció asumir un lugar central en el imaginario colectivo en las figuras del teatro y el circo. Lo lúdico estaba entrelazado con lo religioso y se vivía como un espectáculo, una fiesta. El juego se asoció a una forma de actividad de aprendizaje que reivindicaba su condición de espacio imaginario o simulacro de lo real. En el teatro romano el actor no era quien verdaderamente era, sino quien interpretaba ser. En el circo romano, lo lúdico se vio estrechamente ligado a un sentido religioso; era vivido como un espectáculo que conservaba todas las características de un ritual de culto que se proponía tanto como ofrenda a Dios, como para alegría y relajación de los hombres.

Para los griegos, la esencia del juego parecía reposar en el sentido de competencia. A partir del año 776 a.C, con el nacimiento de los juegos olímpicos -cuya importancia sobresale hasta nuestros días- se dio lugar al nacimiento de figuras heroicas de gran reconocimiento social. Las competencias deportivas eran de gran importancia para esa cultura atento a que resultaban una ceremonia o rito de iniciación para los jóvenes. Los ganadores calificaban de manera prestigiosa. Era evidente el beneficio cultural;

mientras los jóvenes daban cuenta de su dinamismo y destreza en el marco de una competencia, eran implicados a la sujeción de estrictas reglas de juego que facilitaban su socialización.

En síntesis, los espacios de juego, competencias y fiestas populares son escenarios fértiles para la apropiación de valores culturales.

III. La pedagogía de la fascinación

Una de las mayores preocupaciones que tenemos los docentes en la actualidad es la de encontrar una fórmula que despierte el interés de los cursantes. Esto implica necesariamente comenzar a correrlos de nuestra zona de confort y considerar el abandono de la clase magistral tradicional para comenzar un proceso de cambio hacia una pedagogía de la fascinación.

La fascinación nos imanta, nos atrae irresistiblemente, encendiendo el motor de nuestras emociones; a partir de la fascinación se activa la curiosidad que lleva a focalizar la atención sobre lo que nos resulta novedoso aprender, y que consigue un mejor rendimiento de la gestión de la memoria.

En el escenario áulico de la fascinación el juego es un actor principal.

El juego es expresión de pura creación; a medida que jugamos vamos consolidando un estilo, un orden, un ritmo propio, que bajo límites y reglas permitirán desplegar esa virtuosidad propia de la condición humana.

IV. La gamificación

La gamificación o juegos serios es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir óptimos resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos o perfeccionar alguna habilidad, entre otros muchos objetivos.

Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en quien lo usa.

El modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los estudiantes, desarrollando un mayor compromiso de las personas e

incentivando el ánimo de superación. Para ello suele utilizar una serie de técnicas y dinámicas extrapoladas de juegos conocidos.

El exitoso ex DT de la selección trasandina de fútbol (hoy a cargo de la selección nacional) utilizó la gamificación como forma de entrenar tácticamente a sus dirigidos chilenos durante la última Copa América y vaya si le fue bien.

El argentino Jorge Sampaoli expresó: “Cuando nos dimos cuenta de que en las charlas técnicas los jugadores miraban más las pantallas de sus teléfonos celulares que a nosotros, llegamos a la conclusión de que teníamos que cambiar”. ¿Y qué hizo para ello? Aplicó la gamificación a fin de realizar ejercicios tácticos mediante realidad virtual de un juego de fútbol. Aprovechando el sistema estratégico que permite el juego FIFA de PlayStation, los futbolistas aprenden a trabajar individualmente sus movimientos dentro de una cancha de fútbol.

No se trata simplemente de que los jugadores jueguen PlayStation de forma meramente recreativa. El sistema de Sampaoli mezcla el fútbol con la tecnología y los juegos de video, teniendo como intención que los futbolistas se enfrenten a las diferentes estrategias y movimientos que un rival les puede presentar en un partido de fútbol real (27).

La idea, en realidad, comenzó a gestarse en Rosario. En 2010, la maestría de Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario invitó al diseñador de juegos e investigador uruguayo, Gonzalo Frasca, a participar de su Foro de Periodismo Digital. Su conferencia se basó sobre los posibles usos en capacitación y educación en general, de lo que se denominan “plataformas inmersivas”, como los simuladores de vuelo, que intentan que el alumno aprenda “viviendo” la experiencia en 3D. Matías Manna estuvo presente en la charla y propuso implementarlo en Unión de Santa Fe, en 2013. Por entonces el cuerpo técnico era encabezado por Facundo Sava, a quien le resultó atractiva la propuesta. Matías Manna (quien acercó la idea a Sava) expresó: “Yo veía que en las charlas del ‘Colorado’

(27) “Lo más valorable de esta herramienta es que rompe con un método tradicional de charla técnica donde el jugador está en un rol pasivo, únicamente escuchando o mirando videos. Así, en cambio, tiene más participación y se potencia la interacción”, explica Sebastián Beccacece, ayudante de campo de Sampaoli en la dirección de “La Roja” y verdadero artífice de la instrumentación del nuevo sistema de trabajo.

Sava había jugadores que, al cabo de seis u ocho minutos se desconcentraban, pero los sentábamos en la única computadora que teníamos, empezaban a jugar con el teclado y en la cara se les notaba que se enganchaban y mantenían el interés”.

El juego es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del ciclo educativo, pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas (28).

La actividad lúdica es atractiva y motivadora; capta la atención de los estudiantes hacia la materia, sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación; provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase para pasar a ser facilitadores-conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siempre el juego es la herramienta y nunca el fin, es el medio y nunca el resultado (29).

Es en el juego y sólo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y sólo al ser creativo el individuo se descubre a sí mismo.

Donald Woods Winnicott.

V. Abrir el aula para ir a jugar

“Creo que los docentes que plantean nuevas formas de dar clase, de adquirir conocimientos, de discutir material y de evaluar,

(28) La relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, crear, resolver contingencias y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar.

(29) La actividad lúdica debe servir para plantear de manera “amigable” un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad. Afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa. Ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria.

tienen que considerar un desafío doble. No sólo dar forma a nuevas formas de enseñanza y evaluación a los fines de separarse en lo que más pueda de la típica y errada concepción memorística de la enseñanza del derecho, sino también buscar la forma de que el alumnado entienda y comprenda el valor de ese, su método ‘diferente’; si sabe que lo suyo es la excepción, el intento de cambio debe estar plenamente consciente de su condición de innovador, debe pregonar por el cambio con un esfuerzo extra” (Marino, 2009).

Si bien no es del todo correcto atribuir generalidades a individuos particulares, sí es cierto que la generación del milenio (*millennials*) mantiene algunas características que la diferencian de sus predecesoras. N y C (nacidos y criados) tecnológicos no recuerdan el mundo sin internet y como consecuencia de haberse criado en una era de rápido desarrollo de las nuevas tecnologías se convirtieron en la primera generación que aprendió a utilizar estas herramientas sin ayuda de generaciones anteriores.

Los *millennials* desafían la creatividad docente obligando a profesores a redefinir sus clases para ganar día a día su atención.

Imagínense a un estudiante –previo a ir a clase– jugando con su consola a su videojuego preferido, horas y horas intensas llenas de estímulos sensoriales captando su atención, interrumpiéndose solo cuando la vejiga está a punto de explotar.

Suena el recordatorio de su teléfono inteligente indicándole que es hora de ir a cursar. Toma su mochila y se dirige a la facultad.

Sentado en el aula ve ingresar al docente que saluda y se preparara a dar su clase magistral. Seguidamente una catarata conceptual, un recitado de leyes, artículos y definiciones de prestigiosos autores se apoderan del aula. El profesor que seguramente había preparado esa clase no comprende por qué a los diez minutos de haber comenzado, cuando estaba en la mejor parte, los estudiantes comenzaron a moverse en sus sillas haciendo brillar la pantalla de sus *smartphones*, a girar a sus costados o directamente perder su ausente mirada en el cosmos.

Visión del docente: él cree haber hecho bien las cosas. Si preparó y desarrolló su clase según lo planeado y el resultado no fue el esperado, entonces

la culpa de ello la tienen sus alumnos, por no prestar atención, ser muy dispersos, por no comprometerse con lo que hacen y por no interesarles nada. Piensa que será otro cuatrimestre de padecimiento.

Del otro lado, el alumno reflexiona: que embole la clase, me hubiera quedado jugando a los videojuegos, el profe debe practicar yoga o algo así, si no, no puede quedarse dos horas parado sin moverse un centímetro, se pasó toda la clase en el mismo lugar repitiendo leyes y artículos, parafraseando trabajos de autores de la materia, eso podemos leerlos solos. Además no bajó un solo concepto a la realidad, nunca dijo para qué servía lo que estaba enseñando. No nos hizo interactuar, esbozó una pregunta y enseguida la respondió él; en fin, me aburrí como un hongo. Asoma tedioso este cuatrimestre de cursada (30).

Cada uno, desde la óptica de su marco mental, sacó conclusiones poco alentadoras que predisponen negativamente a las partes involucradas para trabajar a lo largo del ciclo lectivo.

¿Existe una receta única para captar la atención de nuestros estudiantes y vibrar en armonía?

Lamentablemente no existe la fórmula del éxito seguro, pero con ciertos componentes podemos trabajar para intentar alcanzarlo.

En la actualidad, el papel del profesor es diferente al que era hace veinte años atrás. Hoy los estudiantes piden y valoran al docente en sus conocimientos y en su capacidad para transmitirlos de manera sencilla, pero también valoran la cercanía y el acompañamiento. Valoran ser sorprendidos, cautivados. Valoran las historias bien contadas (el *Storytelling* es todo un arte). Valoran la pasión y se contagian de ella.

Hoy la autoridad no se da por sentada, no reside en cantidades de títulos, cargos o importancia de la función que ocupa el docente en la cátedra. Hay

(30) En verdad, parecería surgir un círculo vicioso (casi como el problema del huevo y la gallina) donde frente al problema pedagógico “siempre la culpa la tiene el otro”. Causa y efecto tienden a confundirse. Esto es: ¿Son los alumnos quienes carecen de interés y dedicación y por eso el docente se ve obligado a achatar su desempeño (en nivel, creatividad, formas de evaluación, etc.) o es por ese achatamiento del docente (cuyas razones pueden ser otras) que los alumnos tienden a ser cada vez más proclives al bajo rendimiento? (Marino, 2009).

que ganarla en el aula y parte de hacerlo es dar cierta contención emocional, registrar al alumno, tratar de conocerlo por su nombre de pila, acompañarlo en el proceso de aprendizaje. Trazar estrategias de *feedback* que permitan ir evaluando si la tarea realizada por el docente se reflejó en habilidades y destrezas adquiridas para el manejo de la información aprendida.

Los alumnos quieren crear vínculos. Quieren ver en el docente una persona disponible y dispuesta al diálogo.

También es muy importante darle una vuelta de tuerca a la forma en la que presentamos nuestros contenidos, animarse a utilizar otras estrategias. Al igual que grandes civilizaciones como la griega y la romana, animarse a usar recursos lúdicos y teatrales para complementar contenidos. Nadie puede captar la atención durante un tiempo muy largo, así que hay que desarrollar estrategias más vinculadas con lo histriónico y el humor.

Los docentes tenemos que prepararnos para recibir demandas emocionales de los estudiantes, como las que esperan de un consejero.

VI. El torneo pumas: nuestra propuesta

Si quieres estudiantes creativos, motivados y comprometidos ponle un toque lúdico a tu forma de enseñar, involúcralos y los resultados serán sorprendentes.

La propuesta del Torneo Pumas nació en el año 2010 con la finalidad de tender un puente entre las actividades áulicas y extra áulicas, aprovechando el juego para el desarrollo y aprendizaje de técnicas de resolución de casos prácticos y juego de roles. El mismo consiste en una competencia que se desarrolla durante el lapso que dura el curso.

Equipos predeterminados por los docentes deberán resolver los desafíos que se les vayan planteando, tanto en las clases presenciales como en tareas extra áulicas asignadas. Al premiarse no solo el resultado, sino también la creatividad y el modo de presentación de los trabajos se estimula la labor grupal, el sentido de pertenencia y el compromiso con el equipo, a la vez que se exploran facetas que solo el juego permite, como la actuación y la representación de roles.

La modalidad lúdica debilita la presión de los estudiantes por sentirse examinados y disminuye el temor a equivocarse, constituyéndose en un motor de motivación permanente.

VII. A modo de conclusión final un cuento de regalo

VII.1. Empuja la vaquita

Cuentan que un viejo maestro de la sabiduría paseaba por un bosque con su fiel discípulo, cuando vio a lo lejos un sitio de apariencia pobre y decidió hacer una breve visita al lugar. Durante la caminata le comentó al aprendiz sobre la importancia de las visitas, también de conocer personas y las oportunidades de aprendizaje que tenemos al vivenciar estas experiencias.

Llegando al lugar constató la pobreza del sitio, los habitantes, una pareja y tres hijos, la casa de madera, vestidos con ropas sucias y rasgadas, sin calzado. Entonces se aproximó al señor, aparentemente el padre de familia y le preguntó: En este lugar no existen posibilidades de trabajo ni puntos de comercio tampoco, ¿cómo hacen usted y su familia para sobrevivir aquí?

El señor calmadamente respondió: amigo mío, nosotros tenemos una vaquita que nos da varios litros de leche todos los días.

Una parte del producto la vendemos o lo cambiamos por otros géneros alimenticios en la ciudad vecina y con la otra parte producimos queso, cuajada, etc. para nuestro consumo y así es como vamos sobreviviendo.

El sabio agradeció la información, contempló el lugar por un momento, luego se despidió y se fue.

En el medio del camino, volteó hacia su fiel discípulo y le ordenó: busca la vaquita, llévala al precipicio de allí enfrente y empujla al barranco.

El joven espantado miró al maestro y le cuestionó sobre el hecho de que la vaquita era el medio de subsistencia de aquella familia. Pero ante el silencio absoluto del maestro, fue a cumplir la orden. Así que empujó la vaquita por el precipicio y la vio morir.

Aquella escena quedó grabada en la memoria de aquel joven durante años. Atormentado un día el joven resolvió abandonar todo lo que había

aprendido y regresar a aquel lugar y contarle todo a aquella humilde familia, pedir perdón y ayudarlos. Así lo hizo, y a medida que se aproximaba al lugar veía todo muy bonito, con árboles floridos, todo habitado, con carro en el garaje de tremenda casa y algunos niños jugando en el jardín.

El joven se sintió triste y desesperado imaginando que aquella humilde familia había tenido que vender el terreno para sobrevivir; aceleró el paso y llegando allá fue recibido por un señor muy simpático. El joven preguntó por la familia que vivía allí hace unos cuatro años; el señor respondió que seguían viviendo allí. Espantado, el joven entró corriendo a la casa y confirmó que era la misma familia que había visitado tiempo atrás con su maestro.

Elogió el lugar y le preguntó al señor (el dueño de la vaquita): ¿cómo hizo para mejorar este lugar y cambiar de vida?

El señor entusiasmado le respondió: nosotros teníamos una vaquita que cayó por el precipicio y murió, de ahí en adelante nos vimos en la necesidad de hacer otras cosas y desarrollar otras habilidades que no sabíamos que teníamos; así alcanzamos el éxito que sus ojos vislumbran ahora.

Todos nosotros tenemos una vaquita que nos asegura la supervivencia, así diariamente vamos atando la vaquita con la soga de la rutina, limitando nuestro crecimiento y agudizando nuestra dependencia.

Mi esperanza está puesta en que nos animemos a cortar las sogas y empujar al precipicio a nuestras vaquitas para ir dejando atrás al abogado que da clases, y podamos convertirlo en un docente que enseñe abogacía.

VIII. Bibliografía

ANIJOVICH, R. (2014). "Aprendemos jugando", en: *Suplementos Educación diario Clarín*. Disponible en: https://www.clarin.com/educacion/Aprendemos-jugando_0_H16GLQCqDXe.html [Fecha de consulta: 25/07/17]

APARICIO, X. (2009). "Neurociencias y la transdisciplinariedad en la educación", en: *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*.

BOVINO, Alberto (2011). “¿Soy un “blawgger” o un abogado que da clases?”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Buenos Aires: UBA, pp. 51-65.

BURBULES, Nicholas C. (2014). “Los significados de aprendizaje ubicuo”, en: *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Estados Unidos: Arizona State University Arizona. V. 22, pp. 1-7. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105> [Fecha de consulta: 24/07/2017]

CHISLEANSCHI, R. (2015). “Sandball, el ingenioso método de Sampaoili, que usa video juegos en las charlas técnicas”, en: *La Nación*. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1844278-la-ingeniosa-formula-de-sampaoili-que-hace-jugar-con-joysticks-a-sus-dirigidos> [Fecha de consulta: 25/07/17]

DALE, E. (1946). *Audio-visual methods in teaching*. New York: The Dryden Press.

GARCÍA BRUSTENGA (2009). “La Reina Roja Siete entrevistas a expertos sobre la función de la educación en la sociedad líquida”, en: Enrique Dans, *La dualidad unicornio-dinosaurio*. Disponible en: <https://www.enrique-dans.com/wp-content/uploads/2017/07/LRR-capitulo-EDans.pdf> [Fecha de consulta: 24/07/17]

GARICANO, Luis (2014). “¿El fin de la clase magistral?”, en: *Diario El País*. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2015/03/05/actualidad/1425575098_421184.html [Fecha de consulta: 24/07/2017]

HUIZINGA, Johan (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.

LEDOUX, J. (2001). “Peur et mémoire inconsciente. Dossier Pour la Science”, en: *Pedagogía Emocional*. (Chabot-Michel Chabot) Pedagogía Emocional. N° 31. México: Alfaomega.

LÓPEZ ROSETTI, Daniel (2017). *Emoción y Sentimientos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta SAIC.

MACLEAN, Paul (1999). *The Truine Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Nueva York: Springer.

MARINO, T. (2009). *Blog, Quiero ser Abogado. Alumno vs. Docente. Quién condiciona*. Disponible en: <http://quieroserabogado.blogspot.com.ar/2009/07/alumno-vs-docente-quien-condiciona.html> [Fecha de consulta: 25/07/17]

MARRANO, María Gabriela y CARRERA, María Cecilia (2011). “Por qué los abogados son como son: buscando la explicación en la formación universitaria Análisis desde el estado del arte de la educación jurídica en Argentina”, en: *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Disponible en: http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Marano-_Maria_Gabriela/view [Fecha de consulta 24/07/17]

MASLOW, A. (1968). “Hacia una Psicología del ser”, en: *Lectura activa: 101 Estrategias para enseñar cualquier tema*. (Traducción: Adriana Oklander). Buenos Aires.

OLIVA DELGADO, A. (2007). *Apuntes de Psicología del Colegio Oficial de Psicología*. España: Universidad de Sevilla. V. 25, N. III, pp. 239-254.

PACI, Julieta (2012). “El alumno debe ser el protagonista de las clases, no el maestro”, en: *Diario La Nación. Educación*. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1449413-contel-alumno-debe-ser-protagonista> [Fecha de consulta: 24/07/2017]

PIAGET, Jean (1999 [1946]). *La psicología de la inteligencia*. España: editorial Crítica.

PRENSKY, M. (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”, en: *On the Horizon*. University Press. V. 9, N° 5, pp. 1-5.

PRENSKY, Marc (2017). “Nativos e Inmigrantes Digitales”, en: *Cuadernos SEK 2.0*. Buenos Aires: Albatros. Disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) [Fecha de consulta 24/07/2017]

PUNSET, E. (2001). “RTV”, en: *Redes, Televisión, Ciencia y Tecnología*. Disponible en: <http://www.rtve.es/television/20110213/redes-decisiones-son-inconscientes/406109.shtml> [Fecha de consulta: 24/0/2017]

TETAZ, Martín (2014). *Psychonomics La Economía está en tu Mente*. Buenos Aires: Editorial: B.

URQUIZU CAVALLÉ, Ángel (2012). “La importancia de la innovación Educativa para la Docencia Jurídica en el contexto internacional de la Educación Superior”, en: *III Jornadas sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Barcelona.

VELÁSQUEZ BURGOS, Bertha Marlén y otros (2006). *Teorías Neurocientíficas del Aprendizaje y su Implicación en la Construcción de Conocimiento de los Estudiantes Universitarios*. Bogotá: Tabula Rasa. ISSN 1794-2489.

YARRI, Pedro (2013). “El cerebro es reticente al cambio”, en: *El Cronista*. Buenos Aires: El Cronista. Disponible en: <https://www.cronista.com/management/-El-cerebro-es-reticente-al-cambio-20131226-0013.html> [Fecha de consulta: 24/07/2017]

Otros documentos consultados

Sites.google.com. Web dedicada al estudio del cerebro humano. Cerebro Humano y Cálculo Racional. Disponible en: <https://sites.google.com/site/cerebrohumanoycalculoracional/algunos-nombres/paul-maclean-cerebrotriuno> [Fecha de consulta: 24/07/17]

El pensamiento jurídico constitucional. La necesaria incidencia de la enseñanza del Derecho para un nuevo saber jurídico argentino

POR **JAVIER FRANCISCO AGA** (*)

Sumario: I. Presentación.- II. La formación de los abogados en tiempos de revolución.- III. El pensamiento jurídico clásico.- IV. El pensamiento jurídico-social.- V. El pensamiento jurídico-constitucional.- VI. Bibliografía.

I. Presentación

La idea central de este trabajo es abordar el rol de las facultades de derecho como instituciones científicas en la generación de un nuevo saber jurídico argentino: el pensamiento constitucional.

Para ello, en primer término resultará necesario identificar y caracterizar los períodos de los saberes jurídicos que podríamos identificar a lo largo de nuestra historia como país; y en segundo término, daremos nuestros argumentos que dan cuenta de un nuevo pensamiento jurídico y las responsabilidades que le caben a las casas formadoras de profesionales del derecho en dicho cometido.

Confieso que el tema que ocupa mi atención, y que en definitiva subyace en el fondo de este trabajo así como en las investigaciones y debates que promovemos a diario en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, es el problema de la enseñanza del derecho. ¿Es un problema la enseñanza del derecho? ¿A quién o a quienes le debería importar como se enseña el derecho en las facultades del país? ¿De qué manera creemos que nuestra enseñanza del derecho incide en las políticas públicas? ¿Cuál es la deuda que la enseñanza del derecho tiene

(*) Abogado. Especialista en Derecho de daños. Prof. por concurso de Derecho de las Obligaciones. Decano electo período 2014-2018, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, UNL.

con nuestra democracia constitucional? ¿A qué propósito social contribuye esta manera de formar abogados? ¿Existe alguna relación entre la enseñanza del derecho y la búsqueda de una sociedad buena? ¿Es eficaz nuestra manera tradicional de enseñar derecho?

Interrogantes que necesitan debates colectivos y sinceros, que nos permitan tomar firmes decisiones de política institucional y predispuesta a lo único que podemos hacer con una fuerte tradición en la enseñanza jurídica: modificarla.

Convencido que estas tres últimas décadas del país, los operadores jurídicos (1) nos encontramos en un momento de desorientación, una especie de *gran depresión* a la hora de encontrar respuestas a estos interrogantes. Un cinismo que esquivo mirar lo que pasa ahí afuera, para seguir anclado en lo que pasó ayer y sigue pasando como si nada. Es lo que percibo, al menos, en las aulas donde aparentamos enseñar derecho. Aceptemos que de estos temas poco se habla, porque es embarazoso, o porque podríamos provocar algún conflicto, o porque algún profesor se molestaría, en fin. Sin embargo, creo en la utilidad de traer estas cosas a la superficie en lugar de enterrarlas, para discutir las en lugar de archivarlas, para enfrentarlas en lugar de esquivarlas. Propongo esta alternativa, la de levantar la alfombra para que entre el sol de las nuevas ideas, y no seguir escondiendo el veterano polvillo.

En el ámbito universitario, a mí entender son escasos los actores (2) que ponen en debate el problema de la educación jurídica y muchos los que la consideran no prioritaria, lo que revela una marcada debilidad en la consideración que se merece, habida cuenta de la directa incidencia que tiene el derecho en la vida de cada ciudadano y en la institucional de un país. ¿Cuál es el rol que le corresponderían a las facultades de derecho en una democracia constitucional?

Comparto la opinión de destacados autores (3) que sostienen que en estas latitudes son los abogados los que constituyen tradicionalmente la clase de

(1) Jueces, abogados, empresarios, administradores, gestores e investigadores del campo jurídico, científicos sociales del derecho, dirigentes, entre otros de la gran familia jurídica.

(2) Principalmente los profesores, aunque también les toca algún grado de responsabilidad a los graduados que ejercen la profesión y a los estudiantes.

(3) Böhmer, Martín (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, p. 13.

los que mandan, de los que toman decisiones. Dicho esto, la enseñanza del derecho se convierte, entonces, en una forma bien inmediata de incidir en las políticas públicas de nuestra nación y por lo tanto debería formar parte de cualquier agenda seria de futuros diseños de programas institucionales.

Cualquiera sea la decisión sobre la concepción de la enseñanza del derecho que se adopte *-la palabra concepción está utilizada con el significado de forma de enseñarlo y objetivos que pretende alcanzar-*, tiene un alto contenido político y valorativo respecto de tres cuestiones que es necesario dejar en claro, en mi opinión, en términos institucionales: en qué tipo sociedad estamos viviendo hoy en día; en qué arquetipo nos gustaría vivir y qué prototipo de operadores jurídicos necesitamos en consecuencia.

La actual concepción de la enseñanza del derecho en las facultades de nuestro país, incluyendo a la que estoy vinculada desde los diecisiete años de edad, constituye desde mi punto de vista, sus marcadas debilidades para enfrentar los retos del presente y del futuro que demarcan los desafíos a afrontar a nuestro joven estado de derecho constitucional y democrático.

¿Cuán jaqueadas por dentro están las democracias? Desde la mirada de la ciencia política se suele sostener que, una vez que la democracia se encuentra afirmada en un país, el proceso es irreversible. No obstante y a la luz de los acontecimientos que han sucedido en el mundo (la dictadura de Nicolás Maduro en Venezuela; el referéndum en Colombia que rechazó el proceso de paz con la guerrilla; el Brexit; el populismo de Trump; entre otros) podríamos decir que esta afirmación resulta *exagerada* y hasta, *perigliosa*, porque la democracia necesita de una atención permanente. Con gran acierto el expresidente de los EE.UU. Barak Obama decía que: “nuestra democracia está amenazada cada vez que la damos por sentada”. Algunos datos preocupantes como la caída en el número de votantes en las elecciones, la falta de adhesión y fragmentación de los partidos políticos que se han transformado de identidades sólidas a etiquetas flexibles, o el crecimiento de apoyo a candidatos populistas y un entusiasmo con partidos antisistema, constituyen un claro indicio sobre un alerta temprana de regresión democrática en el mundo (4) (Lousteau Heguy, 2017: 29).

Tratar de visibilizar este problema y al mismo tiempo, plantear un debate serio, respetuoso, profundo, constante y propositivo acerca de una nueva

(4) Lousteau Heguy, Guillermo, presidente del Interamerican Institute for Democracy.

concepción en la enseñanza del derecho que forme y entrene camadas de estudiantes capaces de comprender y resolver los problemas que señala el complejo escenario jurídico, político y social en contexto global.

El país necesita de militantes de una democracia constitucional que tanto nos costó conseguir; de activistas comprometidos con la república y sus instituciones; guardianes de la deliberación democrática y de las reglas que la definen; custodios responsables en cumplir y hacer cumplir las leyes democráticas; aguerridos defensores de los derechos humanos de todos, poniendo especial atención y sensibilidad con los que menos tienen, y por fin; depositarios de una concepción del derecho como práctica social que ayude a mejorar la calidad de vida de todos. Necesitamos de expertos en derecho, pero sobre todo necesitamos de intelectuales que sepan trazar los futuros diseños institucionales de un país que, como pocos en la historia, se hunde de tanto en tanto en las profundidades de sus propias decepciones.

El trágico destino de nuestro tiempo hace que nos toque vivir en una hora de confusión en el que el mundo cambia constantemente sin saber hacia dónde ir. El ritmo, la escala, la tecno-ciencia, el ambiente, el consumo y las profundas transformaciones sociales a un compás frenético sin dejar ni tiempo ni espacio para pensarnos y estabilizarnos, nos exige hacer un esfuerzo excepcional para encarar el complejo problema y al mismo tiempo, aportar soluciones e ideas claras acerca de los caminos que conducirán a la reconstrucción de una sociedad más justa, más libre y más democrática.

Ese será nuestro aporte generacional como hombres y mujeres que amamos el derecho, pensando desde una mirada crítica y provocativa sobre su enseñanza. Cada día me convenzo más que debemos construir una cultura prefigurativa (5) jurídica para dar cuenta de la situación de una generación que debe edificar su presente (6) jurídico sin el auxilio de la experiencia del pasado, sencillamente porque lo que viene es radicalmente diferente de lo que era.

(5) El concepto e idea de “culturas prefigurativas” se debe al aporte de la antropóloga cultural de la Universidad de Columbia-EE.UU., Margaret Mead, que evoca la investigadora de Flacso, Tiramonti, Guillermina (2017) en su artículo titulado: “Hay que renovar el sistema educativo”, en: *La Nación*, 10/08/2017.

(6) Desde el siglo XVIII cuando el futuro nació como idea, vivimos en un mundo saturado por visiones alternativas del mañana que nunca llegaron. Por esta razón, hablo del presente y no del futuro.

Más allá de las recientes reformas legislativas nacionales que se han dado en los últimos años como las del Código Civil y Comercial de la Nación que logró modificarse después de un siglo y medio; como también los reiterados intentos de reforma al Código Penal de la Nación; la reforma al Código Procesal Penal de la Nación; el Código Penal Juvenil, entre otros; reitero que más allá de estos buenos pretextos ante cambios normativos que impactarán de una u otra manera en los planes de estudios y contenidos de programas, en poco tiempo estaremos celebrando los primeros cien años de aquél acontecimiento político-institucional que cambió radicalmente el rol que el Estado le asignará a las universidades nacionales para su proyecto institucional, democrático y republicano: la reforma universitaria de 1918.

La centenaria revolución muchas veces olvidada en la historia institucional argentina, que pretendió reconciliar a los universitarios con el hombre común y sus hijos, y con los que llegaban en barcos desde muchas partes del mundo. Y fueron, entre otros, estudiantes de derecho quienes forjaron las nuevas ideas en las viejas aulas de aquella universidad anquilosada, opaca, elitista y conservadora por entonces, donde las aulas de derecho no fueron la excepción.

Seguramente habrá párrafos que dedicaré a esta invaluable proeza estudiantil a la hora de analizar el período del pensamiento jurídico que se inició en las primeras décadas del siglo XX poniendo el acento en el nuevo mundo que se advertía.

Finalizo esta breve introducción señalando que cualquier cambio que pretendamos llevar adelante en el sistema de educación jurídica, será un proceso difícil y confuso, donde resultará importante que cada actor entienda qué lugar le corresponde ocupar y qué le toca hacer desde allí. Como se sabe, en las facultades de derecho confluyen muchos y muy heterogéneos actores que podrían aportar interesantes y múltiples miradas, objetivos y perspectivas que confluyan en cambiar viejas estructuras que permanecen y tiene voluntad y capacidad de frenar dos imperativos fundamentales de la universidad: la creatividad y la imaginación.

II. La formación de los abogados en tiempos de revolución

También la historia se puede narrar desde la categoría: *educación jurídica*. Demasiado pretensioso sería de mi parte tal cometido, tan solo me animo a mencionar algunos hechos.

Cuentan los estudiosos del maestro Sarmiento, que acomplejado por no ser abogado como Alberdi, solicitó un par de veces en estas tierras el título de abogado y que le fuera denegado. La misma suerte corrió cuando solicitó también el Título Doctor en Leyes Honoris Causa de la Universidad de Harvard en el país del Norte. No obstante su innegable perseverancia y por intermedio de sus amigos Thomas Mann y su señora esposa, le fue otorgado el Título de Doctor en Leyes Honoris Causa de la Universidad de Michigan en el año 1868.

¿Pero dónde se formaron la mayoría de los hombres de derecho de la Independencia? Recordemos que las primeras universidades en América fueron las de Santo Domingo (1532), México (1551), Lima (1555) y Córdoba (1613), tomando como modelo todas ellas el de la Universidad de Salamanca.

Los estudios históricos señalan que las universidades indianas de los siglos XVII, XVIII y XIX organizaban sus carreras de leyes en base a cursos de jurisprudencia, el derecho romano y el derecho canónico, que constituían el bagaje académico-científico por entonces.

La Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca (Alto Perú) hoy Sucre-Bolivia, fundada en el año 1624. Será recién en el año 1681 que se comenzará con la enseñanza del derecho canónico. Durante los siglos XVII y XVIII algunos de sus distinguidos pupilos conocidos como los “Doctores de Charcas” fueron quienes llevaron adelante el movimiento libertario en La Paz, Quito, Tucumán y Buenos Aires.

Entre sus graduados y conocidos patriotas de estas tierras se destacan: Mariano Moreno, Juan José Paso, Juan José Antonio Castelli, Pedro Medrano, Vicente Anastasio Echeverría, Antonio Sáenz (fundador de la Universidad de Buenos Aires), Manuel Antonio de Castro (fundador de la Academia Teórico Práctica de Jurisprudencia), Pedro Sánchez de Loria y Teodoro Sánchez de Bustamante.

Recordemos que en aquella agitada semana de mayo de 1810, fueron dieciocho abogados los que estuvieron presentes en la asamblea de los cuales cuatro tuvieron un liderazgo protagónico e imprescindible a la hora de defender el concepto de soberanía popular con buenos argumentos políticos y jurídicos para romper cadenas con la monarquía sin monarca por

esos días, y darse su propio gobierno. Ellos fueron Moreno, Castelli, Pazo y Belgrano quienes integraron la Primer Junta de Gobierno. Don Manuel Belgrano (7) será el único de los cuatro que estudió derecho del otro lado del océano, en la Universidad más antigua del mundo hispánico y la tercera más antigua de Europa, la Universidad de Salamanca (8).

El rey Carlos V, dirá de Salamanca “tesoro de donde proveo gobierno y justicia”. En la excelente narrativa de aquellos tiempos de mayo, el profesor de historia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y miembro del Club Político Argentino Rogelio Alaniz en su libro (2007: 98) al hablar de la intervención de Juan José Paso en el Cabildo Abierto del 22 de mayo, pone en evidencia su excelente formación jurídica y su capacidad para improvisar su discurso con las más actualizadas novedades intelectuales. Cuando el fiscal Villota objeta que Buenos Aires no puede tomar una decisión sin haber consultado con las provincias del interior, Paso le saldrá al cruce con su teoría del “gestor de negocios ajenos”, gracias a la cual Buenos Aires asumirá provisoriamente la representación del interior.

La Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile (Chile) fundada en el año 1758. Entre sus graduados argentinos se destacan José Francisco de Acosta, Antonio Álvarez Jonte, Felipe Arana, Juan Justo García de Cosío, Narciso Laprida y Juan Baltazar Maciel quien fuera el primer santafesino, que se tiene noticias, de haber obtenido el título de abogado.

La Universidad Mayor de San Carlos de Córdoba (Argentina) hoy Universidad Nacional de Córdoba, como dijimos fundada en el año 1613, de cuyas aulas de derecho se graduaron personalidades como Juan Bautista Alberdi, Dalmacio Vélez Sarsfield, Santiago Derqui, José Figueroa Alcorta, entre muchos otros.

En la ciudad de Santa Fe, donde nació la República en 1853, desde el siglo XVIII fueron los padres jesuitas los primeros que llevaron a cabo la

(7) Es interesante la anécdota cuando Manuel Belgrano decidió pedirle permiso al Papa Pío VI, quien lo concedió, para leer autores prohibidos como Voltaire, Rousseau, Montesquieu y Filangieri.

(8) Esta imagen de los cuatro abogados de la revolución de mayo que integraron la Primera Junta de Gobierno en 1810, se ve muy bien reflejada en la obra pictórica lograda por el artista santafesino Luis Gervani, expuesta en el aula Mariano Moreno de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

enseñanza del derecho a través de las Aulas Mayores de Jurisprudencia en el Colegio de la Inmaculada Concepción. Particularmente el derecho civil se enseñaba por las Institutas de Justiniano comentadas por los libros de Ortolán, pero la entrada en vigencia del Código Civil de Vélez, el 1º de enero de 1871 terminó reemplazando dichos textos (Sozzo, 2016: 212). Las mismas será el antecedente para la creación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Provincial de Santa Fe en el año 1889 por iniciativa de José Gálvez.

La otra Casa de Estudios argentina de gran parte del siglo XIX fue la Universidad de Buenos Aires fundada en el año 1821, quien al año siguiente, instituirá en el Departamento de Jurisprudencia dos cátedras: una de derecho civil y la otra de derecho natural y de gentes, prescindiendo de la enseñanza específica del derecho romano, pero no su desaparición.

También cabe mencionar la labor que paralelamente desempeñaba la Academia Teórico Práctica de Jurisprudencia, creada desde el año 1814 y que tendrá como objetivo profundizar la enseñanza teórico-práctica forense.

Y por último, señalamos también el aporte de la Escuela de Jurisprudencia creada en el año 1854 en el histórico Colegio de Concepción del Uruguay, en la provincia de Entre Ríos. En la misma se enseñará derecho civil, canónico y de gentes. A pesar de su breve vida, ya que cesará de funcionar en el año 1858, fue una interesante iniciativa para resolver el problema de la falta de abogados en esa época.

No cabe duda que en la primera mitad del siglo XIX caracterizado como un período de luchas civiles por la organización nacional, había escasez de abogados. Los pocos los tenía Buenos Aires y casi nada en las ciudades del interior ya que los que se graduaban de Córdoba los cautivaba el gobierno de Buenos Aires o eran impulsados a emigrar. En tal sentido se recuerda que en una de las cartas de Juan Bautista Alberdi (9) al tener que orientar a un estudiante que decide irse a Turín a seguir la carrera de jurisprudencia, le expresara:

“Hallo acertada la idea de principiar sus estudios en Turín (...). Allí puede usted estudiar el Derecho Romano y el Derecho

(9) Obras completas de Juan Bautista Alberdi (1886). III, Buenos Aires, p. 343.

canónico que son las dos fuentes del Derecho español. La Italia posee el secreto de esas dos ciencias por haber sido cuna de ambas. El Derecho romano es al nuestro lo que un original es a una traducción. Las Siete Partidas de Don Alfonso, que nos rigen hasta hoy, son una traducción discreta y sabia de las Pandectas y el Código romano”.

La necesidad de contar con abogados en el interior será satisfecha por las autoridades que, en nombre de la autonomía de las provincias, otorgaban por decreto el título de abogado a aquellas personas que tenían alguna formación escolar y práctica forense obtenida en algún estudio de un abogado o en el desempeño de un empleo público. En 1854, instaladas las autoridades nacionales en la ciudad de Paraná, capital de la Confederación, el Ejecutivo presidido por J. J. de Urquiza decretará como abogados “de la Confederación” a los ungidos por las provincias y a quienes sin grado académico hubiesen realizado estudios jurídicos y actuado como abogados durante cinco años consecutivos o se hubiesen desempeñado en empleos forenses.

Un hecho no menor lo constituirá la llegada de Juan María Gutiérrez al rectorado de la Universidad de Buenos Aires en el año 1861, hombre de derecho, culto e inteligente con ideas liberales, quien reorganizará los estudios en el Departamento de Jurisprudencia en base al Derecho romano y el estudio de autores alemanes y franceses, provocando un interesante impacto en la formación jurídica de los abogados, especialmente en los magistrados de aquellos tiempos.

III. El pensamiento jurídico clásico

El distinguido profesor de la Universidad de San Andrés Eduardo Zimmermann, en su artículo titulado *Un espíritu nuevo: la cuestión social y el Derecho en la Argentina (1890-1930)*(10) identifica muy bien el gradual reemplazo de un pensamiento jurídico *clásico* a otro con orientación *social*. El cambio de siglo, las transformaciones institucionales y los cambios conceptuales favorecidos por parte de juristas de reconocida trayectoria, constituyeron denominadores comunes para el relevo de un pensamiento jurídico a otro.

(10) Publicado en: *Revista de Indias*, 2013, v. LXXIII. Nº 257, pp. 81-106. ISSN: 0034-8341

Claro está que no fueron cambios de un día para otro, como una especie de frontera neta que marque un antes y un después, sino un proceso paulatino que iba poniendo énfasis en algo distinto pero que cambiaba la ideología jurídica que hasta entonces reinaba.

Al mismo tiempo, y para enriquecer estos análisis creo necesario tener presente el trabajo del distinguido profesor de la Universidad de Palermo Roberto Saba, que en su artículo *Constituciones y Códigos: Un matrimonio difícil* (11) sostiene con gran acierto que la tradición jurídica argentina proviene de una extraña confluencia que a mediados del siglo XIX, determinaron un modelo híbrido argentino de tradición continental y constitucionalismo madisoniano. Por un lado, Juan Bautista Alberdi, padre fundador del constitucionalismo argentino, quien en 1853 miró a los Estados Unidos y su sistema constitucional; y por el otro, Dalmacio Vélez Sarsfield, padre de nuestro sistema jurídico continental, quien en 1869 (12) miró hacia Francia y el Derecho canónico.

De esa inusual concurrencia y tensión permanente entre Constitución y Código Civil (13) proviene nuestra tradición jurídica que resulta necesaria tener muy presente ante el inicio de cualquier reflexión o debate en torno a los problemas que el sistema jurídico-político pueda plantear, en nuestro caso, los problemas en la formación de los abogados que visiblemente está impregnada, desde hace más de un siglo, por la conquista de la tradición continental.

Los autores que han trabajado esta temática con rigor científico, coinciden que entre los años 1862 y 1900 aproximadamente tuvo vigencia con impronta expansiva en nuestro país, el llamado pensamiento jurídico *clásico*. El mismo coincidió con la difusión de la filosofía liberal de las ideas de la Ilustración plasmada en los códigos modernos del siglo XIX como el francés y el alemán, que fueron la máxima expresión de los principios de

(11) Saba, Roberto (2007). *Constituciones y Códigos: un matrimonio difícil*. Puerto Rico: SELA.

(12) En el año 1869 Vélez Sarsfield le enviaba al Presidente Argentino por entonces Domingo Faustino Sarmiento la última versión del Código Civil, que fuera escrito en soledad y que perdurara hasta hace poco tiempo, pese a algunas modificaciones en su articulado.

(13) Saba, Roberto (2007: 5). "Las concepciones acerca de lo que la autoridad legítima para producir derecho es, así como cuáles son sus límites, son muy diferentes en la tradición constitucional de raíz norteamericana y en la tradición civilista de raíz francesa y canónica. La tensión permanente entre constitución y democracia, se traducirá en una tensión insoslayable entre la Constitución y el Código Civil en el sistema jurídico argentino".

la autonomía personal, la libertad de contratar y la propiedad privada, con sus limitaciones y contradicciones propios de la época.

Dichas ideas propugnaban la estricta separación entre el derecho y la política, imponiendo una concepción formalista del derecho y una clara distinción entre el derecho público y el derecho privado, de contenido fuertemente individualista (Zimmermann, 2013: 82).

Ningún pensamiento jurídico fue neutro y ni será en términos políticos. No podemos invocar ingenuidad en este aspecto.

Dicho esto, admito la posibilidad de un debate acerca de cuáles han sido las ideas políticas detrás de cada período. Tanto es así que no tengo dudas que cada período tuvo su principio rector ideológico y que tenía bien en claro lo que pretendía en varias de las esferas institucionales como en el poder judicial, en el poder legislativo y el rol que le asignaban a la academia. A modo de ejemplos, recordar que este pensamiento propugnaba contar con jueces técnicos y políticamente neutros (14) que aplicaran la ley sin involucrar decisiones valorativas; proponía además que la enseñanza del derecho estuviera fuertemente centralizada en el aprendizaje memorístico de los códigos de la época donde las habilidades interpretativas, argumentativas y análisis eran inexistentes.

En el caso del llamado pensamiento jurídico *clásico* la regla del estado de *laissez faire* fue la que dominó el sistema jurídico argentino y que fuera monopolizado por el Código Civil en su innegable espíritu filosófico a partir del año 1871 (15).

(14) Saba, Roberto (2007). “Una vez instalado el nuevo régimen democrático en Francia tras la Revolución de 1789, el gobierno, que reconocía como única autoridad al pueblo y como derecho sólo a aquellas normas que expresaban su voluntad, miraba a los jueces – que venían del antiguo régimen y que no fueron removidos en su gran mayoría– como una amenaza que debía controlarse. La estrategia de control consistió en limitar su accionar a la mera aplicación del derecho estándoles prohibido interpretarlo de modo de no agregar valor o contenido a los valores y contenidos decididos por los representantes del pueblo en el Parlamento. Como resulta comprensible, si el derecho era entendido como la manifestación ‘positivizada’ de la voluntad popular, entonces los jueces debían aplicarlo sin agregar contenido o significado al hacer su trabajo”.

(15) El Código Civil fue sancionado a libro cerrado sin debate alguno por ley 340, el 25 de septiembre de 1869 para regir a partir del 1º de enero de 1871.

El Código Civil argentino del siglo XIX expresó la aspiración de un comienzo posguerra de la independencia y de conflictos internos que habían culminado con la sanción de la Constitución Nacional de 1853.

Desde entonces consolidó la predominancia de la escuela de la exégesis francesa, que dominaría por décadas la formación de abogados. No fue la expresión de usos y costumbres nacionales sino más bien un conjunto de reglas acordes con el mejor estado del arte del saber jurídico de su época.

Fue concebido como una especie de súper ley con aspiración de inmutabilidad, una ley entre leyes con marcadas ideas individualistas orientadas hacia una autonomía que sostiene que cada uno debe cuidar de sí mismo, una especie de idea antidescuido. Esto se ve claramente en la libertad individual basada en la idea de autonomía individual (16); la inviolabilidad del derecho de propiedad (17); el contrato como acto jurídico por excelencia (18); y la responsabilidad individual por culpa (19), constituían los principios constitutivos del sistema civilista, tal como los concibió Vélez en su obra maestra. Uno de los especialistas del Código Civil como fue el destacado jurista Alfredo Colmo dirá en 1921 que “el código adolecía de un individualismo llevado al pináculo” y que la noción misma del contrato era “rudimentariamente romanista”.

Sin dudas que el pensamiento jurídico *clásico* reposaba en la concepción *metafísica* del derecho subjetivo, donde la persona no era definida sino como un *ente* sin cuerpo y alma, tan solo por su voluntad en adquirir derechos o contraer obligaciones. Este pensamiento sostendrá que el derecho está en el Código, y detrás de este subyace una concepción del derecho como texto que determina el modo en que se desenvuelven los actores del sistema jurídico y político; detrás también la idea de que los jueces son la

(16) El artículo 1197 del Código Civil señalaba: “Las convenciones hechas en los contratos forman para las partes una regla a la cual deben someterse como la ley misma”.

(17) El artículo 2513 derogado por la ley 17.711, decía: “Es inherente a la propiedad, el derecho de poseer la cosa, de disponer o de servirse de ella, de usarla y gozarla según la voluntad del propietario. El puede desnaturalizarla, degradarla o destruirla; (...)”. En concordancia con lo que Vélez pensaba sobre el dominio sobre las cosas y su carácter exclusivo ver artículos 2506 y 2508 del Código Civil modificado.

(18) Recordemos que de los 4051 artículos, Vélez dedicó aproximadamente 1350 artículos a los contratos, lo que equivale a un 33,3%.

(19) Recordemos los artículos 1066, 1067, 1069 y 512 del viejo Código velezano.

boca de la ley cuya tarea mecanizada consiste en aplicar el derecho auto-evidente y unívoco; y el pueblo, a través del Parlamento, es la única fuente de autoridad normativa.

Bajo esta idea se concebía una enseñanza del derecho marcadamente *formalista* caracterizada por algunos rasgos salientes como: a) la promoción de un conocimiento acabado y minucioso del articulado del código en un sentido dogmático y acrítico, motivo por el cual su memorización era la máxima expresión de su conocimiento; b) el impulso hacia la *especialización* en un área particular del derecho (civil, comercial, penal, administrativo) como una especie de ramas de una ciencia con secretos y particularidades, un área de *expertos* que sólo el seguidor en ella puede entender, aplicar o enseñar; c) la falta de apertura e interacción con las otras ciencias sociales; y d) una consideración marginal para con el estudio del derecho constitucional y el sentido que la Constitución tiene para el país como práctica social.

Viene al caso citar un par de anécdotas que el profesor Eduardo Zimmermann comenta en su artículo antes mencionado, como la que ocurrió en el año 1902 cuando Rodolfo Rivarola intentó modificar el programa de derecho civil al hacerse cargo de un curso como profesor suplente, generó un serio conflicto que tras sucesivos intercambios de notas con las autoridades de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (20), terminó con la separación de Rivarola del curso. Unos años después, Baldomero Llerena haría una enérgica defensa del Código de Vélez, declarándolo en 1910 como “el más científico que se conoce”. Como se ve, imperaba ese espíritu que sacralizaba el texto de Vélez, como la herencia intocable de la codificación liberal europea. La otra anécdota había sucedido en el año 1896 en ocasión de una conferencia de clausura de su curso de Derecho Civil en la misma Facultad, Carlos Rodríguez Larreta pronosticaba apocalípticamente que “se cierne sobre el derecho civil el peligro de una gran revolución” como consecuencia del “vínculo que liga al positivismo con la reforma social (...) ambas tendencias están aliadas para demoler esta organización moderna que se ha levantado sobre las bases de la filosofía individualista y liberal”, lo que hacía del socialismo “un adversario irreconciliable del derecho civil”.

(20) Por entonces el Decano era el Dr. Juan José Montes de Oca y el Rector Basavilbaso.

Lo cierto que ambos, Código Civil y Constitución nacieron juntos durante este período llamado pensamiento jurídico *clásico*. Hubo desde que aparecieron, sobre todo desde que nació el Código Civil una especie de separación de ámbitos supuestamente distintos e independientes el uno del otro: el mundo de lo público estaría regido por la Constitución; y el mundo de lo privado, estaría regido por el Código Civil que aspiraba a su supremacía, a su autonomía. Sin lugar a dudas que este mito de que la Constitución rige el mundo de lo público mientras el Código Civil rige el mundo de lo privado como una especie de manual de conducta de los ciudadanos, ha sido funcional a la aspiración del derecho privado de mantenerse al margen de los dictados constitucionales, no porque los considerara equivocados, sino porque los considera ajenos a sus dominios (Saba, 2014).

No obstante los años transcurrieron en tensión permanente entre ambos que reclamaban ser ley a sabiendas que uno es supremo al otro. Pero fueron los defensores de la codificación los que se encargaron de atacar a la Constitución como ley suprema, pretendiendo relegarla al carácter de mero programa político, un ideal a alcanzar, pero que bajo ningún concepto debería ser entendida como *ley* en un sentido estricto, en el sentido que se entiende que el Código es *la ley*.

IV. El pensamiento jurídico-social

Nuevos vientos de frescura para el pensamiento jurídico vendrán de varias direcciones que *-actores y hechos políticos-jurídicos; internos-externos-*ayudarán a poner el acento en lo *social* ante un pensamiento jurídico clásico que cada día era criticado por lo que decía y por lo que dejaba de decir.

Así fue como los mismos actuaron de pretexto e hicieron al contexto.

Un nuevo espíritu renovador en la formación de los juristas y abogados, había comenzado a hacerse sentir tras la huelga de estudiantes de 1903, que paralizó la Facultad de Derecho de la UBA y que culminaría en propuestas de reformas del plan de estudios. Asimismo, en dichos reclamos también yacía la necesidad de mejorar la enseñanza del derecho para garantizar que la Facultad pudiera proveer de hombres aptos para la administración de los poderes del estado (Zimmermann, 2013).

Mientras tanto, en otras latitudes la revolución Rusa de 1905 iba a constituirse en el punto de partida de los cambios que culminarían en 1917 con

la revolución de los bolcheviques, constituyendo uno de los fenómenos de mayor gravitación cultural del siglo XX. El declinar del capitalismo y la autocracia zarista que encubría una clase obrera agraria empobrecida y estancada, oficiaron de causa-fuente de las transformaciones políticas, económicas y sociales que vendrían. De un impero autócrata se pasó a una república federal socialista; de una sociedad de campesinos explotados se pasó a una gran potencia industrial; y fundamentalmente, de un poder político concentrado se pasó a un poder constitucional social, dándose su carta magna en 1918, consagrando de esta forma los derechos del pueblo trabajador y explotado.

Por su parte, la doctrina civilística argentina también daba su opinión como fue la del profesor Alfredo Colmo, que en la conferencia inaugural de su curso en el año 1909 en la Facultad de Derecho de la UBA, se refirió a los caracteres del derecho civil contemporáneo (21), presagiando sin titubeos una verdadera revolución de nuevos criterios, de aspiraciones bien hondas que amenazaban el edificio normativo de Vélez (22), pero sobre todo, el pensamiento jurídico del siglo anterior que quedaba atrás. El industrialismo moderno a gran escala traía consigo la necesidad de reglamentar el contrato de trabajo, los derechos del obrero, la responsabilidad patronal por accidente de trabajo basada en el concepto de riesgo profesional, el sindicalismo proletario y patronal, contratos colectivos, etc., toda una serie de instituciones nuevas que no se amoldaban a los tradicionales, pronunciaba Colmo.

Repasando algunos párrafos arbitrariamente seleccionados de diferentes temas del derecho civil, pero que de alguna forma dan cuenta de una considerable y atendible crítica a institutos jurídicos que necesitaban ser reformulados.

(21) *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Biblioteca de la Facultad de Derecho, UBA.

(22) Colmo, Alfredo: "Con relación a su época y a las restantes circunstancias -sobre todo la de ser fruto de pocos años de labor y la de ser obra exclusiva de un solo hombre- fue un buen Código y hasta un gran Código, por su métodos, por su riqueza institucional y de principios, por el acierto y la previsión de muchas de sus disposiciones (...). No vengo, pues, a hacer una apología. (...) La Facultad es una institución científica y no un templo. En todo caso, en su ara no se quema incienso ni se atribuye importancia a las liturgias tan externas y suntuosas de las fórmulas rituales".

Por ejemplo, en materia de *derecho de familia*, Colmo señalará “En el régimen del matrimonio, la mujer es poco menos que lo que era en el derecho romano: un cero jurídico. Muchas legislaciones van acordándole, sobre todo económicamente, derechos en forma gradual”.

En materia de *derecho sucesorio* indicará:

“El régimen de las sucesiones continúa siendo en la mayoría de las legislaciones el del derecho romano. Se hereda a una persona cuya personalidad jurídica se continúa. En Roma, el concepto era perfectamente atendible, sobre todo por razones religiosas, como puede verse en Fustel de Coulanges y en Ihering. Pero ese concepto religioso social debe ser sustituido por el actual que es intensamente económico, en relación a los bienes y no a la persona. Y la función social debe hacerse sentir con más intensidad al respecto, limitando el grado hereditario y gravando con impuestos más o menos fuertes y progresivos a los favorecidos”.

En materia de *derecho de las obligaciones* dirá “En materia de obligaciones, aparte de detalles como los relativos a los caracteres anacrónicos de contratos como la sociedad civil, el mutuo, el depósito, el concordato, etc. impónese una reacción fundamental. El principio imperante es el de la autonomía de la voluntad, el del completo arbitrio individual, que tiene toda la fuerza de una disposición legal. De modo que en los casos en que una parte abuse de la otra, por su habilidad, por su poder, por su mayor libertad, etc., la sociedad tiene que prestar su sanción al pacto, afirmando así palmarias injusticias, salvo el caso, bien poco posible, de que se caiga en una de las circunstancias tradicionales del error, el dolo o la violencia. Es literalmente, el caso del obrero angustiado por necesidades de todo orden, de su persona y de las de su familia, que contrata con el patrón, tranquilo, despreocupado, sin apremio alguno, disponiendo del doble poder del tiempo y del dinero. Faltan así garantías sociales para evitar explotaciones inicuas. Hay que poner una cortapisa a esa autonomía. Hay que hacer intervenir más intensamente el elemento social en casos tales, mediante restricciones legales, consagración de derechos irrenunciables a favor del débil, etcétera”.

¡Brillante maestro!

Alfredo Colmo consideraba que el derecho era una ciencia social y por lo tanto, le serían aplicables los principios de las mismas, es decir, que el contenido jurídico o estudio del derecho debe determinarse dentro del sistema de tales ciencias. La doctrina tradicional y metafísica del derecho como producto de la razón, debe dar paso a los criterios positivos actuales.

Y por fin sentenciaba:

“Resulta, pues, de lo expuesto, el carácter sociológico del derecho, de dos diferentes puntos de vistas: en cuanto es ciencia eminentemente social, y en cuanto característica saliente de la vida moderna es la solidaridad, la socialidad. Esta es la realidad de las cosas. Cuando digo socialidad no digo propiamente socialismo. Lo primero es una manifestación inconsciente de la colectividad. Lo segundo es un credo, una religión y por tanto un partido de acción y de unilateralidad congénita como la de todo ismo. La realidad actual, decía, es esa socialidad que está sucediendo a la individualidad que nos trajo sobre todo la enciclopedia francesa, como esa individualidad había destronado al estatismo despótico y absorbente de los tiempos antiguos”.

En el año 1911, el profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Burdeos, León Duguit visitaba Buenos Aires. Sus seis conferencias llevadas a cabo en la Facultad de Derecho de la UBA también constituyeron una clara exposición acerca de la nueva ciencia del derecho. Un nuevo método realista basado en una nueva concepción social del derecho en contraposición del carácter metafísico heredado del código de napoleón. Los temas de sus conferencias referían a: “La autonomía de la voluntad”; “El acto jurídico”; “El contrato y la responsabilidad”; “El derecho subjetivo y la función social”; “La nueva concepción de la libertad”; y “La propiedad como función social” marcaban el carácter innovador del jurista francés.

Duguit atacaba cuatro principios constitutivos del sistema civilista clásico, a saber: la libertad individual basada en la idea de autonomía individual; la inviolabilidad del derecho de propiedad; el contrato como acto jurídico por excelencia; y la responsabilidad individual por culpa (Zimmermann, 2013: 90).

Para 1912, los cambios políticos en la Argentina eran cada vez más visibles. La ley Sáenz Peña constituía la expresión jurídica de esos cambios que

eran inevitables ante el lujo de las clases altas porteñas en contraste con la miseria de los conventillos. Las reuniones en el Jockey Club, las funciones de gala en el Colón, los paseos por Florida y Palermo, las visitas a los cascos de estancias tenían su contrapunto en los bajos salarios, las enfermedades sociales y las huelgas obreras (Alaniz, 2008: 49).

También hizo lo suyo, en términos de influencia, la visita del filósofo español José Ortega y Gasset quien viajó por primera vez a Buenos Aires en el año 1916, proponiendo desde su filosofía que “no se puede entender al hombre de una forma abstracta –como lo había interpretado la filosofía idealista de Kant y Hegel– sino que hay que pensar al hombre junto a otros, teniendo en cuenta el medio ambiente, el contexto social y la política” decía Ortega citado por el especialista profesor de Historia del pensamiento político de la Universidad Complutense de Madrid, Zamora Bonilla. “Una conciencia social, donde el estado tiene que tener una actuación en favor de los más desfavorecidos” expresó el filósofo español. El mencionado profesor madrileño sostuvo que “el Ortega de esos años era más próximo al socialismo y el de los años 40, más conservador, pero siempre fue liberal y demócrata”.

También la Constitución mexicana de 1917 influyó mucho, ya que fue el principal aporte al constitucionalismo universal al ser la primera en incluir los denominados derechos sociales. Ella debe entenderse como un documento de transición entre el sistema clásico individualista y liberal del siglo XIX y un sistema socializador del nuevo siglo XX que arrancaba, consagrando los derechos de los trabajadores y de los campesinos.

Esta ley fundamental azteca tuvo una definida cosmovisión de los derechos sociales cuyos ideales sirvieron de base para el reflejo normativo en gran parte de las constituciones latinoamericanas, entre las cuales se encuentra la nación argentina.

En poco tiempo se estarán celebrando los cien años del último enfrentamiento con la dominación monástica: la Reforma Universitaria de 1918.

Traigo a colación dicha revolución porque considero que tuvo una fuerte influencia en la determinación del pensamiento jurídico social e institucional, que se iba gestando en los primeros años de la nueva época.

En el siglo XX hubo muchas rebeliones universitarias, antes y después de 1918, sin embargo, la que trascendió en la historia fue la Reforma

Universitaria. Se ha dicho con acierto que la gran diferencia que tuvo la reforma universitaria con cualquier otra estudiantina fue su capacidad de fundar instituciones: la autonomía, el cogobierno, la cátedra abierta y la extensión universitaria.

Sus objetivos fueron la investigación, la formación de recursos humanos y la construcción de saberes, para su aprovechamiento por parte de todo el tejido social del país y Latinoamérica.

La Reforma Universitaria reclamó el pleno ejercicio de la libertad y la rebeldía, pero por sobre todas las cosas, instaló como valor virtuoso a la juventud, que en nuestro país caminará asociada al saber.

Estalló en Córdoba y no podría haberlo hecho en otro lugar. De la ciudad de Córdoba decía Sarmiento en el año 1845:

“Es un claustro encerrado entre barrancas. El paseo es un claustro con verjas de fierro; cada manzana tiene un claustro con monjes y frailes; los colegios son claustros; toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro en que se encierra y parapeta la inteligencia contra todo lo que salga del texto. Córdoba no sabe que existe en la Tierra otra cosa que no sea Córdoba”

Lo podría haber dicho en 1918 también porque nada había cambiado.

Recordemos que para 1918 funcionaban en nuestro país dos universidades nacionales: Buenos Aires y Córdoba. Y tres universidades provinciales: Santa Fe, La Plata y Tucumán. Los estudiantes universitarios no eran muchos. En 1918 las estadísticas decían que no llegaban a 10.000 en todo el país. En Córdoba no superaban los 1.500 estudiantes.

Uno de los dirigentes reformista por entonces, Luis Alberto Sánchez, describía la situación del régimen diciendo: “Los profesores lo eran casi por derecho divino. No había apellidos heterodoxos. La colonia presidía vigilante las ubicaciones. Los hijos solían heredar las cátedras de sus padres. Un profesor lo era de por vida. Nadie turbaba sus derechos. Ni siquiera repetir un texto de memoria año tras año”

Deodoro Roca, también opinaría con justas y sabias palabras: “La Universidad debe trascender sus fines profesionalistas. Una formación

profesionalista limita el proceso educativo”. Esta fue una discusión que los reformistas perdieron pero creo que hoy en día sigue siendo una asignatura pendiente.

Y por último, otra influencia vino también por el lado de la Constitución de Weimar o Constitución social, apareciendo como consecuencia de un resultado expresivo-ideológico de la socialdemocracia alemana, que se instauró en la Asamblea Constituyente en el año 1919, surgiendo con posterioridad a la Primera Guerra Mundial, estableciendo en sus artículos los derechos fundamentales que debe proteger el Estado, así como disposiciones referidas a los derechos sociales entre los cuales se incluye a la seguridad social y los derechos asistenciales prestacionales como la salud.

V. El pensamiento jurídico constitucional

La segunda mitad del siglo XX en Europa marca el tránsito del Estado de Derecho Legal al Estado de Derecho Constitucional; o sea, el paso –al decir del jurista italiano Luigi Ferrajoli– del Estado de Derecho “débil” al Estado de Derecho “fuerte”.

¿Pero qué hechos políticos institucionales nos llevarían a pensar que estamos transitando en nuestro país un nuevo pensamiento jurídico? ¿Qué cosas han cambiado en el mundo y en nuestra aldea para proponer dicha tesis? No es mi pretensión agotar en las siguientes páginas, las variadas respuestas a estos interrogantes. Tan solo me animo a proponer para el debate lo siguiente:

El *primero* y en orden de importancia política, jurídica e institucional, el retorno de la democracia constitucional de derecho al país a partir del 10 de diciembre de 1983 significó una bisagra en términos *país* y, sobre todo, en términos de paz, justicia y libertad en estos primeros doscientos años de historia.

A partir de ese día y hasta la fecha, la llamamos democracia estable, ya que desde entonces transita un proceso continuo, pero a la vez paradójal, contradictorio en muchos aspectos, como la afirmación del principio de legitimidad democrática, por un lado, y por el otro, las deficientes instituciones y las profundas desigualdades sociales en estas tres últimas décadas, que plantean serios problemas y desafíos para una cultura democrática deseada.

Lo cierto es que, como nunca antes había sucedido, estamos viviendo el período más largo de democracia argentina sin interrupciones militares, logrando alcanzar un claro objetivo planteado en 1983: la estabilidad democrática y el estado constitucional de derecho.

Como sostiene el destacado profesor y cientista político Hugo Quiroga (23), en el difícil arte de la periodización, se podrían establecer tres momentos diferentes en este último período de democracia estable:

El primero (1983-1987) el de la política participativa activa de los ciudadanos en los partidos políticos, en las deliberaciones entre gobernantes y gobernados y el Congreso de la Nación.

El segundo (1988-2001) el de la política representativa que muestra signos de desmovilización ciudadana y, al mismo tiempo, un aumento del poder de las corporaciones económicas y sindicales, y el desprestigio de la dirigencia política a través de la antipolítica.

El tercero (2001-2017) el de la desconfianza de la política, quien ha perdido legitimidad, produciendo una enorme grieta entre los ciudadanos y sus gobernantes. Los partidos van perdiendo cada vez más su forma de organización política para transformarse en “expresiones electorales” organizados en torno a líderes mediáticos.

En estos últimos años, los cambios fueron profundos a la hora de entender y ejercer la política, en cuanto a la participación ciudadana, en cuanto al funcionamiento de las estructuras partidarias y en cuanto a las formas de representación de la democracia de hoy. Hemos consolidado la democracia electoral pero estamos lejos de fortalecer una democracia republicana, deliberativa y constitucional que respete la división de los tres poderes necesarios.

No obstante lo ocurrido en estos treinta y cuatro años de democracia, estoy convencido que no es suficiente tiempo como para construir instituciones realmente sólidas, quedando en claro que nuestra historia constitucional argentina no ha sido ni larga ni pacífica. El proceso de consolidación institucional continúa habida cuenta que la democracia es un sistema de consenso, de disenso, de compromiso mutuo, de confianza, de diálogo y sobre todo, de respeto a quien piensa sobre todo distinto.

(23) Director de la Licenciatura en Ciencia Política de la Universidad Nacional del Litoral.

El *segundo* hecho político institucional lo constituyó, a mi entender, la última Reforma Constitucional de 1994 llevada a cabo, como podía ser de otra manera, en la ciudad Santa Fe, la misma que la vio nacer en el año 1853.

Por ello, solemos decir y afirmar con orgullo de santafesinos y reformistas universitarios que aquí, en este lugar, nació la República bajo el amparo de la Ley más importante que desde entonces nos dimos los argentinos.

Desde aquél momento y hasta nuestros días, esta Ciudad ha sido sede de casi todas (24) las Convenciones Constituyentes: la de **1860** que le permitió a Buenos Aires entrar definitivamente a la Confederación y a la Nación, a una era de progreso con las 14 provincias cobijadas bajo el celeste y blanco de su bandera; la de **1866** que permitió resolver la última cuestión que quedaba pendiente de la anterior convención, referida a los derechos de importación y exportación que entrarían a formar parte definitivamente del tesoro nacional; la de **1957** llevada a cabo ya en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral, Convención que incorporó el artículo 14 bis dándole rango constitucional a los derechos sociales o de segunda generación, destacando el rol importante que por entonces tuvo el Instituto del Derecho del Trabajo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. En este edificio constitucional se escribió que el trabajo gozará de la protección de las leyes, la garantía del salario mínimo vital y móvil, la norma de igual retribución por igual tarea, la garantía de protección contra el despido arbitrario, la estabilidad del empleo público, la garantía de una organización sindical libre y democrática, la inclusión del derecho de huelga, la referencia a la conciliación y al arbitraje, las garantías de estabilidad para los representantes gremiales, la referencia a un sistema de seguridad social integral otorgada por el Estado, el seguro social, las pensiones móviles, el bien de familia, la compensación económica familiar y la garantía de acceso a una vivienda digna; y modificó el artículo 67 inciso 11 referido a las funciones del Congreso, con el fin de incluir entre sus tareas la sanción de un código del trabajo y seguridad social. Y por fin la Convención Constituyente de **1994** también llevada a cabo en el ámbito del Paraninfo y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, incorporando a la Carta Magna a la Auditoría General, el Consejo de la Magistratura, el

(24) La única Convención Constituyente que no se celebró en la ciudad de Santa Fe fue la del año 1898 llevada a cabo en el ciudad de Buenos Aires que modificó el cambio de la base de elección de Diputados y aumentó el número de ministerios.

tercer Senador por la minoría, la Jefatura de Gabinete de Ministros, el pleno ejercicio de los derechos políticos, los partidos políticos como instituciones fundamentales del sistema democrático, el resguardo de la fuente periodística, el mecanismo de democracia semi-indirecta, la defensa de los consumidores y usuarios de bienes y servicios, el ambiente sano y equilibrado, la protección de los datos personales, el defensor del pueblo, los derechos de incidencia colectiva, el reconocimiento y protección de los pueblos indígenas, la protección de la salud, seguridad e intereses económicos, el patrimonio natural y cultural y la incorporación de los tratados internacionales como fuente normativa, entre otros. El edificio de la Universidad Nacional del Litoral fue recinto y testigo de esta última Convención que reunió al más completo y extenso arco político que se recuerde. Numerosos sectores políticos hicieron oír su voz. Se discutió con destacado fervor. Las posturas fueron defendidas y argumentadas con vehemencia, pero siempre en un marco de respeto recíproco por las opiniones ajenas. En un país que en los años 70 vivió la tragedia de la intolerancia, promediando los años 90 haber encuadrado las disputas dentro de un clima de racionalidad en el debate de ideas, importó un extraordinario avance en nuestra joven democracia.

El en *tercer* hecho político institucional podríamos agrupar los interesantes aportes de la doctrina, jurisprudencia –*particularmente los fallos de la CSJN*– y las últimas reformas legislativas entre las que destaco especialmente el Código Unificado Civil y Comercial de la Nación.

¡Al fin y al cabo nadie es más alto que la Constitución! Extraordinaria frase que dice mucho con pocas palabras del Ministro Enrique Pretacchi en el fallo “Arenzón” del año 1984, pero que presagiaba los años venideros del pensamiento de la CSJN. La democracia constitucional comenzaba a caminar de la mano del Poder Judicial, y eso no era poco.

Con el correr de los años vendrán, los *leading case*: “Sejean”; “Bazterrica” “Ekmekdjian”; “Asociación Benghalensis”; “Verbitsky”; “Simón”; “Aran-cibia Clavel”; “Mendoza”; “Mujeres por la vida”, “Halabi”; “Padec”; “La Meridional”; “Rodríguez”; “Rizzo” y “Mosca”, entre otros fallos del Superior Tribunal de Justicia del país.

La democracia, sus instituciones y la nueva Constitución reformada empezaban a hacer estragos, en buena hora, tratando de superar viejas dicotomías en el campo jurídico/social como “lo público - lo privado y lo social”;

“lo individual y lo colectivo”; “lo subjetivo y lo difuso” y, principalmente, “la norma constitucional y las normas infraconstitucionales”.

Muy importante fue también la aparición de textos de la doctrina como: *Las normas fundamentales de derecho privado* del profesor de la UNL Ricardo Luis Lorenzetti en el año 1995 (25), donde plantea por primera vez el significado jurídico-político del proceso llamado *constitucionalización del derecho privado*, que significó no solo la incorporación derechos privados en la Carta Magna, sino fundamentalmente el reconocimiento de la Constitución Nacional como fuente normativa y jerárquica superior de todo el ordenamiento jurídico argentino.

Después de ciento cuarenta y cuatro años, y después de muchos intentos fallidos, reiteradas insistencias de la academia, la doctrina y la jurisprudencia, el Código Civil y Comercial de la Nación se unificó y modificó para plasmar en su artículo primero que “Los casos que este Código rige deben ser resueltos según las leyes que resulten aplicables, conforme con la Constitución Nacional y los tratados de derechos humanos en los que la República sea parte (...)” (26). Sin dudas, y al decir de Ricardo Lorenzetti “el nuevo Código miró para atrás pero fundamentalmente miró hacia el futuro tratando de dar respuestas a distintos frentes como el social, el ambiental y el económico, debiendo interpretarse y enseñarse sistémicamente y en coherencia con la Constitución Nacional y los tratados internacionales”.

Konrad Hesse (2001), en sus estudios sobre “Derecho Constitucional y Derecho Privado” sostiene que “ambos aparecen como partes necesarias de un orden jurídico unitario, que recíprocamente se complementan, se apoyan y se condicionan. En tal ordenamiento integrado, el Derecho Constitucional resulta de importancia decisiva para el Derecho Privado y el Derecho Privado de importancia decisiva para el Derecho Constitucional”.

Por su parte, nuestro querido profesor Jorge Mosset Iturraspe (2002) resalta dos aspectos sobresaliente del derecho civil constitucional o derecho constitucional civilizado, a saber: a) su tarea en orden a precisar los

(25) Publicado por Rubinzal-Culzoni editores.

(26) El decreto 191/2011 del PEN, creó la Comisión de Reunificación y de Reformas del Código Civil y Comercial de la Nación, integrada por los doctores Ricardo Lorenzetti; Elena Highton de Nolasco y Aída Kemelmajer. Tuvieron que pasar 144 años para que el viejo Código Velezano fuera modificado. El nuevo Código entró en vigencia el 1º de agosto de 2015.

derechos fundamentales; b) su función promotora de la transformación de las instituciones tradicionales del Derecho Civil; su lucha por la eficacia directa, derogatoria, invalidatoria e informadora de la norma constitucional.

¿Cuál sería la contribución de las facultades de derecho a la generación de un pensamiento jurídico constitucional?

Con mayor frecuencia se escucha la necesidad de generar una cultura jurídica que sea capaz de aportar soluciones a los grandes problemas por los que atraviesa el país. Hace un par de meses atrás, con motivo del acto académico de clausura de las Jornadas en homenaje a los 25° de la Revista de Derecho Privado y Comunitario de Rubinzal-Culzoni editores, el presidente de la CSJN Ricardo Lorenzetti, en su conferencia llevada a cabo en el Paraninfo de la UNL, remarcó “el rol fundamental de las escuelas de derecho en trabajar por una necesaria e inminente cultura jurídica”. Todo un pedido, justo y oportuno.

Estoy absolutamente convencido que la formación de los juristas tiene mucho que ver con el desarrollo mismo de la cultura jurídica.

Para ello será necesario que los actores universitarios de las facultades de derecho, especialmente los profesores, lleguemos a considerar al aula como espacio constitucional para la enseñanza del derecho. Como señala distinguido profesor de Yale Owen Fiss (1999):

“El aula es un taller del que surge nuestro trabajo académico y al que luego regresa (...). La experiencia educativa consiste en un intercambio de ideas entre el alumno y los profesores, y el carácter y calidad de ese intercambio dependen de lo que cada participante tenga que decir (...). Los estudiantes aprenden del amor que aporta el profesor a su materia y de la clase de curiosidad que ese amor engendra”.

¿Pero de qué manera? Supongo que de varias. Primero, decidir si estamos dispuestos, eso espero, a poner en crisis el sistema tradicional de enseñanza del derecho heredada del pensamiento jurídico clásico y que aún persiste: memorística, mecanicista, acrítica, a valorativa, monologa y extremadamente teóricas/magistrales.

Será necesario también asumir que la enseñanza del derecho por especialidad está en crisis. Debemos reemplazarla por una enseñanza que

tienda a una formación y visión global de sus normas, con una visión crítica y valorativa de las mismas. Debemos enseñar e interpretar de lo que nos quieren decir las normas y los hechos sociales que pretenden dar respuestas, sobre todo, a los problemas que vivimos y vemos diariamente en los medios de comunicación, televisión, radio, internet, etc. como la pobreza, la discriminación, la intolerancia, la desigualdad, las adicciones, los problemas de acceso a la justicia, y sobre todo, el poco apego al cumplimiento de las leyes que, en términos de sociedad, nos acarrea terribles consecuencias.

Debemos propiciar una educación jurídica basada también en resolución de casos, destrezas argumentativas, de tal forma que le permitan a cualquier estudiante de derecho poder discernir el derecho como es y cómo debería ser. Para ello debemos de dotarlos de capacidades argumentativas que les permitan defender sus posturas frente a normas vigentes pero inválidas o que les permitan argumentativamente comprender y colmar las lagunas del ordenamiento considerado en conjunto. Debemos repensar los planes de estudios y el contenido de las asignaturas, para decidir donde ponemos el acento o los acentos, en el sentido de qué es lo que consideramos prioritario/fundamental enseñar y enseñar bien teórica y prácticamente. Debemos ponernos de acuerdo acerca de lo que un estudiante necesita aprender durante esos cinco o seis años que está en la Facultad.

El profesor Rodolfo Vigo (2009), hace algunos años, advertía acerca de la visión académica devaluada de ramas fundamentales como el derecho constitucional: “El derecho constitucional en la formación tradicional de nuestros estudiantes de abogacía es una rama más, incluso no es de aquellas de las que goza del mayor prestigio, pues entre éstas habitualmente se cuenta el Derecho Privado”.

Para ir concluyendo este trabajo, creo enormemente en el rol de las facultades de derecho en la formación de juristas con visión global, capaces de entender e interpretar a la Constitución Nacional como práctica social, que junto a otros actores del sistema político y jurídico –jueces, legisladores, abogados, ciudadanos, prensa– contribuyan a preservar la legitimidad e integridad del derecho y su función social.

Para ello será imprescindible seguir considerando que la educación jurídica es y seguirá siendo una pieza clave en el camino de la consolidación de nuestra democracia constitucional de derecho, que sin lugar a dudas, asegurará de los beneficios de la libertad.

VI. Bibliografía

ACADEMIA (2003). *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 1, número 1. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

ALANIZ, Rogelio (2007). *Hombres y mujeres en tiempos de revolución*. Santa Fe: UNL y Rubinzal-Culzoni.

— (2008). “La Reforma Universitaria”, en: *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. Nº 6, p. 49. Santa Fe: UNL.

BÖHMER, Martín. (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. España: Gedisa.

— (2012). *The Politics of Legal Education in Argentina, USA and Chile*. Estados Unidos: Yale University.

CARBONELL, Miguel (2004). *La enseñanza del derecho*. UNAM. México: Porrúa.

CIRIA, A. y SANGUINETTI, H. (2006). *La Reforma Universitaria (1918-2006)*. Santa Fe: Ediciones UNL.

CONTI, J. e INDEFICIENS, Lux (2009). *Crónica para una historia de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: Ediciones UNL.

DAMIANOVICH, A. (2001). *Historia de la Abogacía en Santa Fe*. Santa Fe: Colegio de Abogados de Santa Fe.

FISS, Owen (1999). “El derecho según Yale”, en: Böhmer, Martín, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. España: Gedisa.

GARGARELLA, R. (2014). *Por una justicia dialógica. El poder judicial como promotor de la deliberación democrática*. Argentina: Siglo XXI.

HESSE, K. (2001). *Derecho Constitucional y Derecho Privado*. Madrid: Cuadernos Civitas.

LOUSTEAU HEGUY, Guillermo (2017). “Democracias jaqueadas por adentro”, en: *Clarín*. 12 de abril, p. 29.

LORENZETTI, Ricardo Luis (1995). *Las normas fundamentales de derecho privado*. Santa Fe: Rubinzal-Culzoni.

— (2010). *Justicia Colectiva*. Santa Fe: Rubinzal-Culzoni.

MOSSET ITURRASPE, J. (2002). “La difusa frontera entre lo público y lo privado”, en: *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. N. II. Santa Fe: UNL.

REVISTA NUEVA ÉPOCA. Números: 2, 6 y 7. Santa Fe: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNL.

SABA, Roberto (2007). *Constituciones y Códigos: un matrimonio difícil*. Puerto Rico: SELA. Disponible en: http://www.law.yale.edu/documents/pdf/sela/RobertoSaba__Spanish_.pdf

— (2014). “Supremacía constitucional y derecho privado”, en: María Isabel Benavente y Félix Alberto Trigo Represas (eds.), *Tratado de Daños Personales*. Buenos Aires: Editorial La Ley.

SOZZO, G. (2016). *Hacer Derecho, Reconstrucciones acerca de la relación derecho/ciencias sociales de la FCJS-UNL*. Santa Fe: Ediciones UNL.

VIGO, Rodolfo (2009). “Constitucionalización y neoconstitucionalismo: algunos riesgos y algunas prevenciones”, en: *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - Nueva Época*, N VIII. Santa Fe: UNL.

La crítica jurídica en la enseñanza del Derecho

POR **SERGIO MARTÍN TAPIA ARGÜELLO** (*)

Sumario: I. Introducción.- II. Los principios de la Crítica jurídica.- III. Los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje desde la Crítica jurídica.- IV. Conclusiones.- V. Bibliografía.

I. Introducción

El pensamiento jurídico crítico ha colocado, como uno de los puntos centrales de sus esfuerzos, el desarrollo de una propuesta pedagógica que se encuentre en consonancia con las posturas teóricas y los principios epistemológicos en los que se sustenta. Esto puede observarse, por ejemplo, en el trabajo que los *Critical Legal Studies* (y especialmente quien es considerado el más representativo académico de los mismos, Duncan Kennedy) ha llevado a cabo para mostrar los problemas existentes en la enseñanza tradicional del derecho en Estados Unidos (*cf.* Kennedy, 2009: 549-578; Kennedy, 2014), en la atención que algunos juristas colocan en los procesos de enseñanza jurídica para posibilitar la existencia de una teoría crítica del derecho y el estado (*e.g.* Capella, 2009), en la búsqueda de una transformación profunda de los presupuestos epistémicos de nuestra sociedad en general y como tal, de la enseñanza y comprensión del derecho en lo particular (Santos, 2002: 183-208; Santos, 2011: 9-22) o en la visibilización de la dimensión política de esta actividad y su importancia social en la época contemporánea (*cf.* Correas, 2006; Ruíz, 2009: 115-121).

Esta aproximación no ha estado, como es fácil observar en la práctica cotidiana de las universidades, exenta de problemas. Debido a sus características, las teorías críticas suelen encontrarse con dificultades en las pesadas

(*) Prof. adscrito al Seminario de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México. Candidato a Doctor en Human Rights in Contemporary Societies por el Centro de Estudos Sociais de la Universidade de Coimbra con la Beca Doctoral PD/BD/114073/2015 del Fondo Social Europeo a través del programa Human Potential Operating la Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal.

estructuras burocráticas de las facultades, especialmente en el caso de derecho. Después de todo, la aplicación práctica inmediata de esta disciplina no es, contrario a lo que la ideología dominante indica (de forma superficial, es necesario agregar, pues esta pretensión es rápidamente abandonada durante los estudios jurídicos *cf.* Correas, 2009) la búsqueda de valores morales particulares, como la justicia, el bien común o la equidad, sino la resolución de conflictos concretos bajo un conjunto de reglas que se asume, están dadas de antemano. Se trata, en ese sentido, de un aprendizaje que se enfoca en resolver los problemas internos del sistema social, lo que se deriva en muchas ocasiones en el mantenimiento de las condiciones existentes (quizá debido a ello, los estudiantes de derecho suelen tener tendencias o preferencias políticas conservadoras *cf.* Bourdieu y Passeron, 2009).

Debido a ello, el presente artículo se divide en dos apartados. En el primero, se establecerá de forma esquemática, algunas características mínimas de la Crítica jurídica, especialmente en cuanto éstas tienen relación con nuestro tema: el proceso de enseñanza aprendizaje. En el segundo, se hablará de algunos problemas, tanto prácticos como teóricos que pueden presentarse para la crítica dentro de este proceso, así como algunas posibles respuestas que desde esta perspectiva, deben ser evitadas. Se trata no sólo de un ejercicio abstracto, sino de una observación a través de experiencias de estudiantes y profesores.

II. Los principios de la Crítica Jurídica

A pesar de la enorme dificultad que existe para definir aquello que podemos englobar bajo la idea o el concepto de “pensamiento jurídico crítico” o “Crítica jurídica” (*cf.* Tapia Argüello, 2016), es posible mencionar dos características que, de forma general, distinguen a esta de las teorías tradicionales. Se trata, en un primer momento, de una diferencia ontológica sobre la posibilidad de existencia de “la realidad” que posteriormente tiene repercusiones tanto epistemológicas como metodológicas.

Como toda forma esquemática con pretensiones descriptivas, este ejercicio será no sólo limitado, sino como se verá más adelante, constitutivo de su propio objeto de reflexión. Así como existen diversos problemas para la definición del objeto central de las teorías, tanto tradicionales como críticas (el ejemplo más representativo podría ser la famosa frase kantiana: “Lograr una definición es algo hermoso, pero suele ser difícil. Los juristas buscan

todavía la del concepto de derecho” (Kant, 1998: 425). El concepto y los alcances de la crítica son problemáticos, ambiguos y se encuentran como es fácil predecir, en una constante pugna. En el presente apartado no se pretende más que presentar algunos elementos que permitan la creación de un *categoría radial* (Gallie, 1956: 169) de esta, por lo que, para una mayor profundidad, se recomienda una aproximación a la bibliografía correspondiente (e.g. Wolkmer, 2003; Correas, 1993: 123-142; Correas, 1990; etc.).

II.1. Primera característica: posibilidades sistémicas de crítica y transformación

La primera característica que se abordará en el presente trabajo y que hace una distinción entre las teorías tradicionales y las teorías críticas tanto de forma general como en particular dentro del estudio del derecho, consiste en la aceptación o no de ciertos presupuestos que se entienden como esenciales o dogmáticos dentro del estudio de una disciplina (Horkheimer, 2008).

Mientras que las teorías tradicionales asumen la necesidad de una base incuestionable para el análisis de una realidad determinada, las teorías críticas (y esto es importante remarcarlo, tanto unas como otras sólo pueden entenderse en plural) parten del supuesto de que una adecuada aproximación a la configuración actual de la realidad, debe basarse, por decirlo según la formulación clásica, en *una crítica implacable de todo lo existente* (Marx, 2008: 89).

Contrario a lo que podría parecer, existen varios niveles en esta aseveración y significa no sólo que no existan terrenos vedados que queden fuera de los alcances de la crítica, sino además que estas teorías buscan comprender, en aquello que se muestra como “lo real”, es decir, de alguna forma, como el límite incuestionable de la existencia objetiva, el carácter negado de las potencialidades y posibilidades presentes en ese espacio (Adorno, 2008).

Un muy buen ejemplo de esta distinción dentro del estudio del derecho, es posible encontrarla en la que es quizá la idea fundacional de la Crítica Jurídica Latinoamericana, misma que indica que la pregunta sustancial sobre el derecho moderno no es ¿qué dice? sino ¿por qué dice eso y no dice otra cosa? (Correas, 1986).

II.2. Segunda característica: el papel de la teoría y su relación con el objeto de estudio

El ejemplo previamente mencionado sirve entonces como elemento de enlace respecto a la segunda característica que encontramos para diferenciar entre las teorías tradicionales y las teorías críticas. Se trata, como se ha mencionado en la introducción del presente trabajo, de una derivación de la visión objetivista establecida en el punto anterior, pero en las dimensiones epistémico-metodológicas. Al considerar a la realidad como algo “realmente existente”, separado de las relaciones sociales que se desarrollan, resulta fácil asumir la necesidad de analizarla tal y como “es”. Así, tratar los hechos sociales como “cosas” (Durkheim, 2007: 7) o analizar el derecho tal y cómo existe (Kelsen, 2008) se convierten en metodologías no sólo adecuadas, sino incluso preferibles. De esta forma, las teorías tradicionales asumirán la necesidad y con ello la posibilidad, de realizar análisis objetivos y además, neutros, tanto en principios como, especialmente, en resultados.

Al entender el fenómeno jurídico de esta manera, estas teorías asumen que la actividad realizada por quien se acerca al estudio de lo jurídico tiene (solamente) una dimensión descriptiva-explicativa de la realidad jurídica. Así, “el derecho” tiene una existencia independiente y cerrada al proceso “interpretativo” que se realiza desde la teoría sobre él, asumiendo una distinción total entre ambos procesos (*cf.* Solano, 2016: 83-85).

Contra esta postura, las teorías críticas recuerdan constantemente que *pensar significa traspasar* (Bloch, 2011: 7), que todo proceso descriptivo implica por sí mismo una dimensión constitutiva de la realidad. De esta forma, resulta necesario observar que cuando alguien, anclado en las teorías tradicionales, asume un papel solamente interpretativo, se encuentra ignorando u ocultando la dimensión reconfigurativa de su actuación, lo que no significa que esta no se realice:

“La aceptación dogmática del derecho positivo por parte de los juristas no impide, como ya lo hemos dicho, que una función importante de la actividad de éstos consista en reformular el sistema legislado.

Evidentemente esta función es incompatible con la ideología expuesta en el ensayo anterior. Es interesante estudiar las técnicas

que emplean los juristas para mantener el ideal de adhesión al derecho legislado, conservando en un plano no reconocido la actividad de modificar tal sistema” (Nino, 1989: 41).

De esta forma, cuando se indica que “los filósofos se han encargado de interpretar el mundo, de lo que se trata, es de transformarlo” (Marx, 1994: 232) es necesario recordar que todo proceso es transformativo, aun cuando sólo unos cuantos se presentan verdaderamente como tales:

“Los críticos en cambio, comparten la idea de que la ciencia del derecho interviene en la producción de su objeto y lo construye, en tanto lo explica mediante categorías y conceptos. Así participa en la realización de las funciones sociales que le atribuye y fundamentalmente las ficciones que lo estructuran” (Ruiz, 2001: 5).

Queda claro que para las teorías críticas la actividad teórica, que se asume solamente como interpretativa desde otras visiones, tiene una dimensión constitutiva de aquello que estudia, creando al mismo tiempo que analiza, su propio “objeto de estudio” (*cf.* Santos, 2003: 91-93) y transformando su existencia “concreta”. Esto nos lleva a una segunda cuestión, que se vincula profundamente con este ejercicio de interpretación-creación-reconfiguración. Para las teorías críticas, el que sea imposible realiza una descripción en términos objetivos (es decir, de forma ajena e independiente, más allá de la dimensión subjetiva de quien analiza) totales sobre algo, lleva necesariamente a cuestionar la existencia de la avaloratividad, que es otra forma en que el término objetividad parece entenderse en términos académicos.

Resulta necesario mencionar que la búsqueda de la neutralidad valorativa puede ser entendida como algo deseable para el ejercicio de la actividad académica, especialmente en cuanto hace a cualificación de la actividad estudiada (así lo hace, *e. g.* Bobbio, 2003: 88). No obstante, esta debe asumirse siempre como una cuestión procesual y permanente. Es decir, no asumir la existencia de un mecanismo que asegure, de una vez y para siempre, la avaloratividad de nuestra actividad académica, sino como un proceso permanente de vigilancia epistemológica (Bourdieu y otros, 2008) que se encuentra además, limitado desde el principio por las condiciones particulares de nuestra propia subjetividad (un magnífico ejercicio sobre el tema puede encontrarse en Soulié, 1995: 3-21, donde a través de un ejercicio

estadístico se muestra cómo influyen tanto en la selección del tema como en la manera de abordarlo, las condiciones socio económicas y culturales de las personas que analizan los fenómenos).

Una vez establecidas las características mínimas de aquello que llamaremos Crítica jurídica en el presente trabajo en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, podemos entonces observar algunos de los principales problemas que relacionan a ambas cuestiones, así como las potencialidades y peligros que se encuentran en dicha relación.

III. Los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje desde la Crítica jurídica

Hablar de los problemas que enfrenta el pensamiento jurídico crítico respecto a las formas tradicionales de asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje no es, como puede asumirse desde la contradicción elemental existente entre ambos conceptos, un trabajo complicado. La educación tradicional, entendiéndola a esta bajo los parámetros previamente establecidos en las distinciones anteriores, se desarrolla bajo presupuestos particulares que se encuentran en franca contradicción con la Crítica jurídica. No obstante, hay otros problemas que no son visibles de una manera tan franca o bien que aun cuando son fácilmente identificables, no tienen una solución asequible para quienes se encuentran en ellos.

En la introducción han sido ya mencionadas algunas de las dificultades existentes para los profesores que asumen una postura crítica. En algunos casos, situaciones normativas específicas, como puede ser la llamada “libertad de cátedra”, permite una atenuación de la desigual correlación de fuerzas al interior de las facultades o bien los lineamientos ideológicos contenidos en los planes y programas de estudios generales. A pesar de ello, existen algunos elementos que debemos tener en cuenta. Primero, existen muchos problemas que se encuentran más allá de las posibilidades de un individuo o un grupo particular, lo que dificulta el uso de estos elementos normativos adecuadamente. De la misma forma, es posible que en algunos momentos las respuestas “correctas” en términos abstractos y generales, o quizá mejor dicho, asumidos como tales desde una postura específica de crítica, pueden no ser las más adecuadas para situaciones particulares y concretas en la vida práctica de quienes deben aplicarlas.

En otros casos, existe la posibilidad de generar pseudo-soluciones que aparezcan en un primer momento como compatibles con el pensamiento crítico, sólo para posteriormente revelarse como problemáticas en sí mismas. Así también, resulta necesario mencionar que a pesar de lo que se ha mencionado hasta este momento, el profesor es, comparativamente hablando, un sujeto privilegiado dentro de las Universidades. Otros actores, como pueden ser los trabajadores no académicos y principalmente el estudiantado, no cuentan con esas posibles protecciones institucionales, por lo que su acercamiento a las teorías críticas se vuelve incluso más problemático.

Junto con estos problemas generales, es posible identificar la existencia de problemas importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje tanto en la manera en que se aborda el fenómeno jurídico, como en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. En ambos casos, es posible encontrar tanto problemas llamados comúnmente teóricos como aquellos que se entienden a sí mismos como prácticos. No obstante, este acercamiento resulta, como se verá de inmediato, un tanto problemático para la Crítica jurídica.

III.1. Los problemas “sobre el Derecho”

III.1.1. La división entre teoría y práctica

El primer elemento a mencionar como un posible problema desde la Crítica jurídica consiste precisamente en la división que se ha mencionado, entre problemas y saberes teóricos y prácticos.

Quizá una de las áreas problemáticas de mayor importancia dentro de las universidades contemporáneas en forma general y particularmente en las facultades de Derecho, es la relación entre la práctica y la teoría (*cf. e.g. Kahn, 2001: 9-16*). Existe, desde algunas posturas, la idea de que el conocimiento práctico debe ser privilegiado por encima de abstracciones teóricas, mismas que por sí mismas, no tienen un interés real para los estudiantes, fuera de necesidades profundamente especializadas o bien como conocimiento o cultura general.

Dentro de este planteamiento, es posible encontrar diversos problemas. Por principio, es importante destacar que esta visión sobre la relación entre

teoría y práctica como actividades diferentes y potencialmente excluyentes, sólo puede desarrollarse ante una visión sesgada de la actividad humana, que divide de forma idealista, las actividades realizadas por “el intelecto” como ente abstracto y “el cuerpo” como materialidad del ser. Contrario a esta idea, debemos observar que los conceptos teoría y práctica hacen alusión a puntos de vista diferentes sobre la actividad humana general, en donde se privilegia una u otra aproximación, pero no a actividades diferentes en sí mismas. Toda práctica es teoría y toda teoría es práctica.

De esta forma, no existe posibilidad alguna de dividir, tal y como esta idea pretende, la teoría y la práctica en dos entes no sólo independientes, sino incluso en algunas ocasiones opuestos (*cf.* Kant, 2002). Existe una imposibilidad total de desarrollar cualquier forma de teoría sin práctica, ya porque en sí misma la actividad teórica puede ser considerada una práctica concreta (para una postura opuesta a esta afirmación, *cf.* Sánchez Vázquez, 2003), ya porque la actividad teórica requiere, para su existencia misma, de una práctica que le anteceda, una práctica que le dote de sentido y una práctica que haga posible su existencia misma como fenómeno. De la misma forma y en franca oposición a lo que se presenta como una necesidad imperiosa del mercado, no es posible la realización de ninguna práctica sin llevar a cabo un proceso de desarrollo teórico que le acompañe. En muchas ocasiones, este desarrollo es incompleto, inconsciente incluso, pero no por ello, deja de existir.

Cuando esto se obvia para dar paso a la idea de que es posible desarrollar una actividad “práctica” por sí misma, lo que se pretende no es la eliminación del aspecto teórico de esta actividad, sino la interiorización acrítica de los postulados y principios hegemónicos de una forma dogmática. De esta forma, los saberes y las formas dominantes en ese momento particular, se vuelven lo “normal” en la práctica jurídica (*cf.* Gramsci, 1971: 114); esto significa no sólo que se convierten en lo más común, sino también que se colocan a sí mismos como la medida de las posibilidades de existencia de toda práctica, es decir se vuelve lo *regular* al mismo tiempo que lo que *regular* (*cf.* Foucault, 2009).

Contra esto la búsqueda desarrollada por la Crítica jurídica, es, antes que procesos de naturalización heterónomos y ajenos, la creación de un nuevo sentido común en el derecho (Santos, 2008) basado en principios emancipatorios para todas y todos. Esto no puede lograrse a través de pro-

cesos de ocultamiento como el antes descrito, sino que requiere que ese nuevo sentido común surja de una discusión plural, informada y horizontal de todos los involucrados.

Es necesario observar que la centralidad en ciertas actividades, como el estudio del derecho en este caso, de procesos “prácticos” por encima de esfuerzos que asuman la unidad entre teoría y práctica, es resultado de necesidades particulares de distintos regímenes de acumulación, es decir, formas particulares históricas de generar bienes y servicios y consumirlos según ciertos patrones que permitan el proceso de acumulación capitalista. Uno de los elementos más importantes para lograr esto, se encuentra en la estabilidad del sistema a través de la interiorización de las reglas de ese proceso a nivel político, social y jurídico, lo que permite que esos patrones no sean fácilmente modificados en periodos cortos de tiempo. A este proceso, conocido como “modo de regulación” (Harvey, 2012: 143-144) la distinción entre teoría y práctica, su separación esencial y la supuesta eliminación o disminución de espacios comunes entre ambas, le permite llevar a cabo el ocultamiento de los presupuestos particulares que articulan la existencia del derecho “realmente existente” que como tal debe ser estudiado, aprendido y repetido.

No obstante lo anterior, todo sistema necesita, para llevar a cabo las adaptaciones necesarias para su propia supervivencia, una cierta flexibilidad que requiere especialistas que reconozcan tanto la falsedad de esta división, como las posibilidades transformativas que existen en su superación. En una sociedad dividida a través de procesos de jerarquización, este papel no puede ser dado de forma general, lo que hace necesaria una segmentación de la oferta educativa y la distinción entre quienes deben conocer las reglas del sistema y quienes sólo aquellas que se generan dentro del mismo. Después de todo, resulta cuando menos extraño que ante la insistencia del mercado para generar abogados “prácticos” (que tienen un periodo de preparación menor y como tal pueden integrarse al mercado laboral de manera más rápida) se genere, al mismo tiempo, un mayor interés en crear abogados especializados en temas “teóricos” y filosóficos en escuelas particulares o bien públicas de alto prestigio (*cf.* Correas, 2009).

Esto puede ser visto en los caminos diferenciados que asumen en México las escuelas que generan licenciaturas “ejecutivas” o “intensivas” (que son, en términos generales un 40% más cortas en años totales, cinco en el caso

de las licenciaturas tradicionales, tres en el de las ejecutivas), la creación de formas diferenciadas de posgrados (el ejemplo más claro es la existencia de maestrías profesionalizantes y maestrías de investigación en los planes de estudios derivados del Acuerdo de Bologna en la Comunidad Europea) y la búsqueda de eliminación de asignaturas particularizadas en todos los niveles educativos.

III.1.2. La naturaleza del conocimiento jurídico

Un segundo problema identificable para el pensamiento crítico puede ser encontrado en la manera en que el conocimiento jurídico, tanto en su naturaleza como en su creación, es comprendido por las visiones tradicionales del derecho. Podemos observar en esta clasificación de los niveles de conocimiento jurídico (Tamayo, 2011: 294) una buena aproximación al tema:

N2 Filosofía jurídica (Conocimiento que busca de forma general, los principios que hacen posible tanto la existencia de N0, como de N1 a través de reflexiones amplias y abstractas sobre su naturaleza, características y posibilidades. Es desarrollada por los filósofos del derecho).

N1 Ciencia del derecho (Conocimiento especializado que toma como objeto de estudio a N0. Pretende generar descripciones de la existencia del mismo y explicaciones de las actuaciones dentro de él. Se trata pues, de un discurso descriptivo explicativo de la realidad jurídica concreta, y no, como en el caso de su objeto de estudio, de un discurso prescriptivo. Es adquirido y utilizado por los investigadores del derecho, académicos, jurisconsultos).

N0 Derecho positivo (Conocimiento adquirido por los abogados en general y aplicado por los mismos para la resolución de asuntos legales. Se refiere al conocimiento sobre “qué dicen las normas del sistema jurídico” y cómo pueden aplicarse en la realidad. Es adquirido y utilizado por abogados postulantes, jueces, autoridades administrativas, legisladores, etc.)

Al observar el esquema antes indicado, es posible percatarse de que la división entre los distintos niveles es diferente. Mientras que la línea que divide N0 y N1 es continua, la existente entre N1 y N2 es intermitente. Esto hace alusión a la existencia de diferencias tajantes entre el conocimiento generado en el nivel 0 y los otros dos, que pueden deberse, en un principio,

a las diferencias de sus intenciones: mientras el conocimiento del Derecho positivo tiene como intención la resolución de asuntos concretos a través de un ejercicio de poder legítimamente autorizado, los otros dos niveles buscan desarrollar conocimiento a partir de la observación de fenómenos concretos para buscar generalidades y regularidades en los mismos.

Existen en este caso, dos elementos que se resaltarán de los múltiples posibles. El primero es la manera en que esta división deja de lado las posibles formas de conocimiento generados por personas no especialistas en la materia. De esta forma, se crea una división entre saberes autorizados y no autorizados sobre el derecho (Foucault, 2008) lo que crea una forma de invisibilización de prácticas y saberes alternativos pero igualmente importantes para la comprensión adecuada de la experiencia jurídica de la sociedad (*cf.* Santos, 2010: 7-8).

Por el contrario, esta división particular de los saberes jurídicos genera una distinción insalvable entre aquellos que se encuentran legitimados para decir lo que el derecho dice y aquellos que no pueden hacer otra cosa más que obedecer los mandatos, que de esta forma se presentan como autoritarios (Grossi, 2003: 21-23). Reduce el pluralismo existente en las relaciones normativas a una visión estatocéntrica y fortalece la invisibilización de la manera en que el derecho es vivido en la vida cotidiana como elemento importante para la comprensión de este fenómeno.

De esta forma, al dejar fuera de los niveles de conocimiento jurídico a aquellos que no se dedican de forma “profesional”, se realiza una clausura operativa sobre aquello que se entiende como derecho, generando al mismo tiempo una serie de profecías autocumplidas sobre cómo debe comportarse este y las personas que ingresan a él (Kennedy, 2009: 550). El derecho se asume entonces como una cosa, se mistifica y se aleja de las relaciones sociales que le constituyen, estableciéndolo entonces como un “algo” que puede y debe ser estudiado, obviando el carácter eminentemente constructivo de esta acción. Lo jurídico deja de ser entendido como una relación social abierta y en constante reconfiguración para ser, como se ha mencionado en la primera parte del artículo, una cosa que debe ser analizada objetivamente.

El segundo problema que se deriva de esta forma de entender al derecho, se encuentra ya dentro de los problemas existentes en el proceso de

enseñanza aprendizaje, razón por la cual puede servir como puente entre ambas distinciones particulares, que si bien se encuentran profundamente interconectadas, se han dividido con la intención de generar una mejor claridad explicativa.

III.2. Los problemas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje

Cuando la comprensión del derecho se genera basándose en la distinción que se ha mencionado con anterioridad, resulta fácil encontrar elementos que benefician e incluso requieren, la existencia de una forma específica de desarrollar los estudios sobre el derecho que se base en principios ritualistas y de repetición (Sorockinas, 2016). Como es fácil identificar, esta forma será la que mejor encuadre con la interiorización de las formas y saberes dominantes, al tiempo que reduce los tiempos de “aprendizaje” de cuestiones básicas en la formación del estudiante.

A lo largo de la licenciatura se realizan, a petición de los profesores innumerables trabajos que exigen al estudiante la recolección de datos e información específica de diversas fuentes, actividad que se realiza, debe ser dicho, sin mucha dedicación en la mayoría de los casos. No se trata de que los temas no resulten interesantes para el estudiantado (no al menos en todas las ocasiones), o que simplemente no se reconozca alguna ventaja de tener esos conocimientos en particular (de nueva cuenta, o no al menos en cada una de las veces), sino que de forma general, las respuestas que se encuentran simplemente no satisfacen las preguntas que los estudiantes mismos se formulan. Contra lo que las visiones tradicionales sobre el derecho y la educación parecen indicar de forma constante, los estudiantes no son entes vacíos de información que requieren ser llenados de forma unilateral (*cf.* Freire, 1998).

La experiencia universitaria de un estudiante puede mostrar que si un profesor pregunta algo, puede ser, por ejemplo ¿qué es un contrato?, no está interesado de forma central en el desarrollo etimológico de la palabra, en las distintas formas específicas que ha tenido esta figura en distintas culturas o más aún, en la pertinencia de su existencia en nuestra sociedad. Muy probablemente lo que quiere escuchar es que de acuerdo al artículo 1437 del Código Civil del Estado Libre y Soberano de Puebla (CC), “(c)ontrato es el convenio que crea o transfiere obligaciones o derechos.” El

profesor difícilmente indicará que no se encuentra interesado en todo lo demás, pero tanto en su actitud como en la manera en que se articulan las múltiples actividades en el aula, resultará claro que ese tipo de cosas las considerará secundarias, supeditadas por así decirlo, al conocimiento sobre *qué es un contrato*.

Una vez que el estudiante ha demostrado que tiene “conocimiento” sobre el concepto jurídico contrato, es muy probable que se solicite el significado de los términos que conforman el concepto antes citado: “convenio”, “transferencia”, “obligación” y “derecho”, así como una clasificación de las distintas formas de contrato que pueden existir. En estos momentos, y si el estudiante ha aprendido efectivamente lo que el maestro desea, entonces simplemente buscará en el texto de la ley cada uno de los términos, así como las posibles clasificaciones que existen. Esto no sólo le ahorrará mucho trabajo, sino que además, comprenderá a lo largo de la carrera, generará la aprobación de la comunidad en la que se encuentra (Kennedy, 2009: 563-565).

En algunas ocasiones, si es que el estudiante quiere abundar un poco es posible que revise algún tratado sobre el tema, pero no tardará en darse cuenta de que lo que tiene enfrente es en la mayoría de las ocasiones, una referencia al texto legal y una interpretación que será más o menos afortunada, de acuerdo al autor. Cuando esto no es así (*e.g.* Correas (1998) con su interpretación sobre el contrato), el estudiante (o incluso en algunos casos, el profesor) se sentirá tentado asumir esas interpretaciones como ajenas al estudio de la disciplina, lo que aumentará en la medida que la visión sea más heterodoxa.

Es posible que tanto estudiantes como profesores no estén de acuerdo en que los componentes mencionados sean los más adecuados para hacer referencia al concepto jurídico “contrato”, al menos tal y como lo viven en la vida cotidiana; de la misma forma, es posible que se tengan dudas acerca de la pertinencia del nombre o más aún, que esa información no proporcione ningún tipo de ayuda para comprender verdaderamente qué es un contrato y cómo estos funcionan en nuestra sociedad. Esos, sin embargo, son problemas que no interesan en las aulas, pues de acuerdo a la visión de la mayoría de los profesores, si la ley ha dicho ya qué es un contrato, no existe discusión posible sobre sus características, sus posibles clasificaciones, formas y efectos. Cualquier pregunta que no se encuentre contenida

entonces en este texto, no pertenece el campo de estudio del derecho, sino que es resultado de una curiosidad “natural” que debes fomentar y alimentar... en el tiempo libre de cada persona.

Esta breve descripción es, resulta necesario mencionarlo una simplificación extrema. Los mecanismos a través de los cuales se desarrolla y forma a los operadores jurídicos en una ideología específica en nuestra sociedad son no sólo mucho más sutiles, sino también más elaborados y podríamos decir, efectivos (Kennedy, 2009, da un buen ejemplo). No obstante, estas líneas sirven para mostrar, en términos generales, cómo es el acercamiento tradicional para los estudiantes de las facultades de derecho.

Por el contrario, si el derecho es solamente lo que el texto legal “dice”, lo que la norma ordena o permite, entonces no hay una razón para formar durante cinco años a un grupo de personas que pueda llevar a cabo litigios o actividades jurisdiccionales. Si en verdad lo único que importa sobre el contrato es lo que el artículo 1437 del CC indica, entonces lo que se requiere es un grupo de gente que sepa leer y escribir y un número equivalente de leyes impresas para que esas personas puedan aplicar efectivamente las normas. Ni siquiera, de ser esto cierto, existiría la necesidad de llevar a cabo largos y costosos procesos judiciales pues bastaría, para cada caso concreto, que se indicara lo que la norma establece para que cualquier asunto se solucionara.

No obstante la manera en que se pide que abordemos los conceptos jurídicos, cualquiera que dijera algo similar a lo que he dicho hasta este momento sería visto tanto por profesores, especialistas como por la mayoría de la gente, como alguien que no tiene una idea muy clara sobre lo que el derecho es, hace o la manera en que actúa en la sociedad. El derecho, se le diría, es una práctica social compleja que no puede reducirse, a pesar de algunos intentos en este sentido, a una operación mecánica de aplicación.

Esta actitud representa una contradicción. Por un lado, se insta a aprender mecánicamente una serie de conceptos cuyo significado debe asumirse a partir de ello como verdades evidentes, mientras se habla de las múltiples posibilidades interpretativas de los enunciados normativos (*cf.* Guastini, 2011). Se indica que el derecho es una práctica social compleja al tiempo que se exige su clausura operacional y la expulsión, a efecto explicativo, de situaciones que no pudieran sustentarse en la norma (el ejemplo más claro de esto, es la visión de Kelsen, 2008).

En algunas ocasiones, para intentar superar este problema, los estudiantes buscan en textos especializados de filosofía y teoría del derecho, algunas respuestas más adecuadas acerca de la naturaleza y características del derecho. Lo que se encuentra en muchos momentos, es un lenguaje oscuro, ambiguo, que genera dudas aún más profundas y lo que es peor, en algunas ocasiones generan la sensación de haber leído ya sea una descalificación apriorística de las preguntas formuladas desde posturas “fuera de los límites jurídicos” o bien, argumentos que a través de ciertos recursos lingüísticos y retóricos, amplían y perfeccionan las explicaciones incompletas que se encuentran en los más humildes textos de derecho positivo.

A través de un acercamiento a este proceso con la Crítica jurídica, es posible comprender algunas cuestiones que permanecieron como dudas recurrentes durante los estudios en la Facultad de Derecho. Por mencionar los ejemplos que hasta ahora se han manejado, es posible decir que si se enseña de forma ritualística una serie de conceptos para después indicar la apertura interpretativa de los mismos, no es, como parece en algunas ocasiones, porque exista desconocimiento o desconexión entre ambas ideas, sino porque la enseñanza del derecho es, a la vez que la preparación para una labor técnica específica, un proceso ideológico que tiene por objeto generar ciertas características en los operadores jurídicos (Kennedy, 2014). De la misma forma, si se exige una separación conceptual entre el derecho y otros fenómenos sociales y disciplinas (como la política, la moral, la sociología o la economía) esto tiene por objeto reducir las posibilidades de lucha y resistencia de quienes se enfrentan en el campo jurídico (Nino, 2014), lo que en última instancia generará una mayor desigualdad entre las partes.

IV. Conclusiones

Uno de los problemas más importantes respecto a la enseñanza del derecho desde una perspectiva crítica es, como ha podido verse en las páginas anteriores, las relaciones de poder existentes en las sociedades contemporáneas. Por un lado, la reducción del concepto “poder” desde una idea de posibilidad de transformación social a dominación genera las condiciones ideales para la consolidación de teorías tradicionales (Tapia Argüello, 2016); por otro, los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje generan, no sólo a nivel simbólico, sino también material, condiciones de sostenimiento e incluso fortalecimiento de esas condiciones de dominación (cf. Freire, 2008; Bourdieu y Passeron, 2009).

En este sentido, el papel de los procesos de enseñanza aprendizaje, incluso basándose en epistemologías críticas, pueden fácilmente caer en estos problemas. Las sociedades altamente jerarquizadas, las divisiones profesor-alumno (e incluso al interior de estos dos grupos), las desiguales oportunidades de los estudiantes (y aquí debe mencionarse claramente, de los aspirantes rechazados por el sistema para continuar sus estudios universitarios), son temas con los que las y los profesores se topan de forma constante.

De esta manera, resulta importante destacar que la única manera de lograr un adecuado desarrollo teórico coherente de aspecto crítico dentro del derecho, consiste en dejar a un lado las relaciones de poder en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto no resulta sencillo; las necesidades académicas de las universidades contemporáneas (tales como evaluaciones) generan sin duda alguna, procesos de desigualdad que impiden el desarrollo horizontal de las relaciones de conocimiento. Por otra parte, la Universidad no puede volverse una burbuja para el estudiante, en donde desarrolle estrategias y conocimientos que no servirán “para el mercado”.

Quizá en esta última afirmación es posible encontrar la solución al problema mencionado: mientras que las teorías tradicionales buscan, en muchas ocasiones a través de las más diversas estrategias, el mantenimiento de las condiciones existentes, la teoría crítica busca una transformación radical de las relaciones existentes. Por ello, si el papel de la crítica consiste, como su nombre lo indica, en generar crisis al sistema existente, eso sólo puede lograrse si en lugar de buscar los conocimientos y saberes que sirven para el mercado, podemos generar aquellos que hagan la necesidad de ese mercado, algo totalmente prescindible en el futuro inmediato.

V. Bibliografía

ADORNO, Theodor W. (2008). *Dialéctica negativa*. Madrid: Akal.

BOBBIO, Norberto (2003). “La filosofía política y la lección de los clásicos”, en: *Teoría general de la política*. Madrid: Trotta.

BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude (2008). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPELLA, Juan Ramón (2009). *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*. Madrid: Trotta.

CORREAS, Oscar (1982). *Introducción al derecho moderno (esbozo)*. Puebla: Cajica.

— (1990). “Acerca de la crítica jurídica”, en: *El otro derecho* (5). Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.

— (1993). *Crítica de la ideología jurídica. Ensayo sociosemiológico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

— (1998). *Sociología del derecho y crítica jurídica*. México: Fontamara.

— (2006). *Metodología jurídica II. Los saberes y las prácticas de los abogados*. México: Ediciones Coyoacán.

CORREAS, Oscar (2009). *Teoría del derecho*. México: Ediciones Coyoacán.

DURKHEIM, Emile (2007). *Las reglas del método sociológico*. México: Folio.

FOUCAULT, Michel (2008). “Sobre la justicia popular. Debate con los maos”, en: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

— (2009). *Historia de la sexualidad, tomo 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

GALLIE, Antonio (1956). “Essentially contested concepts”, en: *Aristotelian Society* (56). Londres: Harrison and Sons.

GRAMSCI, Antonio (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GROSSI, Paolo (2003). “¿Justicia como ley o ley como justicia? Anotaciones de un historiador del derecho”, en: *Mitología jurídica de la modernidad*. Madrid: Trotta.

GUASTINI, Riccardo (2011). “Contribución a la teoría del ordenamiento jurídico”, en: *El realismo jurídico genovés*. Madrid: Marcial Pons.

HARVEY, David (2012). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

HORKHEIMMER, Max (2008). “Teoría tradicional y teoría crítica”, en: *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

KAHN, Paul (2001). *El análisis cultural del derecho, una reconstrucción de los estudios jurídicos*. Barcelona: Gedisa.

KANT, Immanuel (1998). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

— (2002). “En torno al tópico: Tal vez eso es correcto en teoría, pero no sirve para la práctica”, en: *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.

KELSEN, Hans (2008). *La teoría pura del derecho*. México: Porrúa.

KENNEDY, Duncan (2009). “La educación legal como preparación para la jerarquía”, en: Courtis, Christian, *Desde otra mirada. Textos de teoría Crítica del Derecho*. Buenos Aires: Eudeba.

— (2014). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. México: Siglo XXI.

MARX, Karl (1994). “Tesis sobre Feuerbach”, en: *La cuestión judía (y otros escritos)*. Barcelona: Planeta.

— (2008). “Cartas de Marx a Ruge (marzo y septiembre de 1843)”, en: Jaramillo, Rubén (trad. y ed.), *Escritos de Juventud sobre el Derecho, Textos 1837-1847*. Barcelona: Anthropos.

NINO, Carlos Santiago (2014). *Derecho, moral y política*. Buenos Aires, Siglo XXI.

RUIZ, Alicia E. C. (2001). “Derecho, democracia y teorías críticas de fin de siglo”, en: *Idas y vueltas por una teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Editores del puerto.

— (2009). “Cuestiones acerca de mujeres y derecho”, en: *Aportes*, 28. Buenos Aires: Asociación de Administradores Gubernamentales.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

— (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Bilbao: Desclée de Brower.

— (2008). *Sociología jurídica crítica: por un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Trotta.

— (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

— (2011). “Introducción: Las epistemologías del sur”, en: *Formas- Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona.

SOLANO, Vicente (2016). “La ciencia del derecho (Apuntes para una ciencia jurídica crítica del derecho)”, en: Conde Gaxiola, Napoleón y Escalante Romero, Víctor, *La Crítica del Derecho desde América Latina*. México: Horizontes.

SOROCKINAS, David (2016). “Diatriba contra la repetición, como manera de enseñanza de una(s) teoría(s) del derecho”, en: Conde Gaxiola, Napoleón y Escalante Romero, Víctor, *La Crítica del Derecho desde América Latina*. México: Horizontes.

SOULIÉ, Charles (1995). “L’anatomie du goût philosophique”, en: *Actes de la recherche en science sociales*, 109.

TAPIA ARGÜELLO, Sergio Martín (2016). “Apuntes para la construcción de una teoría crítica para el mundo latino”, en: *I Congreso de Filosofía del Derecho para el mundo latino* (Alicante, 26-28 de mayo). Disponible en: <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Apuntes%20para%20la%20construccio%CC%81n%20de%20una%20teori%CC%81a%20cri%CC%81tica%20para%20el%20mundo%20latino.pdf> [Fecha de consulta: 17/08/2017]

— (2016a). “Poder como dominación. Una reducción útil para las visiones tradicionales del derecho”, en: *Derecho y crítica social*, 1(2). Disponible

en: https://www.academia.edu/21330158/5._Tapia_S_2015_Poder_como_dominaci%C3%B3n._Una_reducci%C3%B3n_%C3%BAtil_para_las_visiones_tradicionales_del_derecho_en_DCS_1_2_411-446 [Fecha de consulta: 25/08/2017]

WOLKMER, Antonio Carlos (2003). *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LA 1RA. QUINCENA DE DICIEMBRE DE 2017
EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE "LA LEY S.A.E. e I." - BERNARDINO RIVADAVIA 130
AVELLANEDA - PROVINCIA DE BUENOS AIRES - REPÚBLICA ARGENTINA

