

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 periodo en el que las instituciones de Educación Superior fueron controladas por la Compañía de Jesús, debido a la estrategia propia de ese sector interno, que intentaba una actualización y *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 consiguiente capacidad para imponer su interpretación y su visión del derecho– que se va configurando nada más ni nada menos que el “corpus iuris”, con su especial formalización y normalización (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, N° 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, N° 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, N° 38, pp. 5-32. México D. F.

VARELA, Sebastián (2011). *Las dinámicas del cambio en las instituciones de educación superior*. Berlín: Editorial Académica Española.