

## La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho\*

NANCY CARDINAUX\*\*

– Me parece que la verdad, sea como fuere,  
es menos terrible que la incertidumbre.

– No, es mejor la incertidumbre..., queda  
una esperanza.

CHÉJOV<sup>1</sup>

### 1. ENSEÑAR LA INCERTIDUMBRE

“En la epistemología de Popper son esenciales el error fructífero y la falsabilidad. ¿De qué manera, con qué fines, es posible o viable enseñar la falsedad, impartir el engaño?”, se pregunta Steiner (2005:164, 165), señalando que quienes participaron del célebre seminario de Popper de los martes por la tarde en la London School of Economics recordaban que el maestro no recibía con gusto las intervenciones críticas de sus discípulos. Ésta podría ser una contradicción más de las tantas en las que incurrimos a menudo quienes hacemos de la docencia nuestra profesión, cuando el gesto borra de un plumazo aquello que nuestras palabras intencionan. Pero no es eso lo que nos interesa profundizar aquí sino que partimos de esa pregunta inicial que formula Steiner acerca de

\* Publicado originalmente en ORLER, José y Sebastián VARELA (comps.), *Metodología de la investigación científica en el campo del Derecho*, La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata, 2008.

\*\* Abogada, Especialista en Sociología Jurídica y Doctora en Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET. Profesora adjunta regular de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>1</sup> CHÉJOV, Antón, *El tío Vania*, Buenos Aires, Losada, 1991, p. 185.

la posibilidad de enseñar la duda, la incertidumbre o bien la afirmación de aquello que se sabe que será falseado a la vuelta de la esquina.<sup>2</sup>

Desde luego esto no implica conceder sin más que efectivamente los científicos rijan sus acciones por los postulados de la epistemología popperiana. Resulta hoy ya un lugar común sostener, como tantos críticos de Popper lo han fundado, que no hay científico en el mundo que trabaje para probar la falsedad sino que de un modo u otro todos tratan de probar la verdad de sus enunciados o de las teorías a las que adscriben. Sin embargo, es dable preguntarse si la epistemología popperiana puede ser considerada no ya un consuelo apto para ser utilizado cuando las teorías son falseadas en contra de nuestros más denodados esfuerzos para sostenerlas sino como una pedagogía apropiada para formar investigadores en distintas áreas, dejando en suspenso la posible asimetría entre esta pedagogía y la forma de trabajo que efectivamente se lleva a cabo al interior de la comunidad científica.<sup>3</sup>

Es posible que el primer obstáculo que presente tal pedagogía sea que la duda quede “entrapada” en la necesidad de saber siempre un poco más antes de llegar a plantear una de esas dudas que dan origen a un genuino proceso de investigación. Si es así, acaso la única aplicación que se pueda hacer de esta pedagogía consista en una actividad en la cual el docente conduce a los alumnos a recrear las dudas que otros ya plantearon y resolvieron felizmente. Sería ésta una impostación y tal ha

<sup>2</sup> Como le dice el padre al director de la obra de Pirandello, “Si nosotros, además de la ilusión, no tenemos otra realidad, corresponde que también usted desconfíe de su realidad, de esta realidad que hoy respira y toca en sí mismo, porque –como la de ayer– ella está destinada a revelársele como ilusión mañana” (2004:211).

<sup>3</sup> La actividad pedagógica, al igual que la actividad científica, suelen ser vistas desde el exterior con cierta inocencia. La descripción de Steiner de lo que suele suceder en un laboratorio o un instituto de investigación es similar a lo que muchas veces ocurre en un aula, y las relaciones discipulares en uno u otro campo también tal vez tengan algún inevitable parecido de familia: “Con demasiada frecuencia, el lego se imagina la investigación científica como un centro de concordia olímpica, como una Arcadia de la justicia. El trabajo de equipo en las ciencias, en el laboratorio de un patrono, puede estar lleno de celos, de egoísmos en feroz competencia. ¿Qué nombres figurarán cuando se publiquen los resultados? Esta envidia se ha tornado más aguda conforme la economía del éxito se hace mayor y la financiación más precaria. En casi todas las actividades humanas, el aprendiz se convierte en crítico, denegador o rival de su Maestro” (2005:128).

sido la acusación que muchas veces recibió la mayéutica en su versión más tradicional, en la que el profesor sutilmente produce en el alumno una duda que no es auténtica sino que nace de algunos conocimientos que aquél le proporciona en un orden determinado. El docente sabe algo que el alumno ignora, lo cual por supuesto es condición esencial de la relación educativa, sin que exista una instancia del proceso que no haya sido anticipada. La respuesta está allí, lista para ser descubierta por los alumnos o proporcionada por el docente cuando su planificación determine que es oportuno.

Estas impostaciones suelen asentarse sobre la convicción de que sin pregunta, sin interés por resolver algún problema, no hay aprendizaje.<sup>4</sup> Aquí debemos pues delimitar el alcance de nuestra indagación al ámbito universitario porque efectivamente los niveles educativos pueden partir aguas y más allá de lo bien dispuestos que estemos a conceder originalidad a la pregunta de cualquier niño, no parece sencillo encontrar una que conmueva el edificio de las ciencias.<sup>5</sup>

Así como los niveles educativos marcan diferencias, también es muy posible que las marquen las distancias generacionales. La función que la duda cumple en la educación así como la disponibilidad a dudar de los sujetos no ha sido siempre la misma. En *Sábado*, de McEwan, el protagonista, Perowne, un neurocirujano de cuarenta y siete años, contrasta su actitud ante el mundo y su capacidad de creer y dudar con las de su hijo adolescente:

Los ataques de septiembre fueron la iniciación de Theo en los asuntos internacionales, el momento en que aceptó que sucesos ajenos a sus amigos, su casa y la música influían en su existencia. A los dieciséis,

<sup>4</sup> Entre otros conceptos que pretenden atrapar similares contenidos, destacamos aquí el de "curiosidad epistemológica" de Paulo Freire (2006:26), que hace referencia a un proceso de aprendizaje crítico que enciende en el educando una curiosidad creciente.

<sup>5</sup> Si hay un terreno en el que cuesta ser original es precisamente en el de la duda. Porque cada pregunta que juzgamos nueva rápidamente se revelará repetida hasta el hartazgo. Y cualquier duda supondrá alguna certidumbre. Duda e incertidumbre se confunden en un solo aserto. Dice Herzog, el protagonista de la novela de Bellow: "Prefiero aceptar como motivo, no lo que entiendo perfectamente sino lo que sólo entiendo en parte. Para mí, la absoluta claridad en las explicaciones, es una falsedad" (2004:247).

que era la edad que tenía entonces, parecía una conciencia algo tardía. Perowne, nacido el año antes de la crisis de Suez, demasiado joven para los misiles cubanos, la construcción del muro de Berlín o el asesinato de Kennedy, recuerda haber llorado por Aberfan en el 66, cuando ciento dieciséis colegiales como él, recién terminada la oración conjunta de profesores y alumnos, la víspera de las vacaciones de mitad de trimestre, murieron sepultados por un río de barro. Fue cuando sospechó por primera vez que el Dios amante de los niños al que ensalzaba la directora del colegio quizá no existiese. Como se vio, la mayoría de los acontecimientos mundiales sugería lo mismo. Pero para la generación de Theo, sinceramente descreída, la cuestión aún no se ha planteado. Nadie en su escuela de cristal cilindrado, radiante y progresista, le pidió nunca que rezase o cantara un impenetrable himno de alegría. No hay una entidad de la que pueda dudar. Su iniciación delante de la tele, viendo cómo se derrumbaban las torres, fue intensa, pero se adaptó enseguida (2005:45 y 46).

Queda pues abierto el interrogante acerca de la capacidad de dudar que las generaciones de alumnos que hoy recibimos en las aulas portan. Hecha pues esta aclaración, nos concentraremos en la enseñanza universitaria del Derecho y no sobre la impostación de la duda a la que hicimos referencia antes, porque entendemos que ésta, si bien puede dar lugar a interesantes y fructíferas experiencias, no parece adecuada más que para una clase de simulación. Y no nos interesa indagar aquí las ventajas y desventajas de una técnica en particular sino las de una pedagogía.

## 2. CINCO ARGUMENTOS A FAVOR DE LA INSERCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Centrado nuestro interés en el ámbito universitario y dentro de él en la enseñanza del Derecho, argumentaremos sobre la conveniencia de implementar esta pedagogía de la duda como una metodología eficaz en la formación de abogados. Para hacerlo construiremos a continuación cinco argumentos que por supuesto reconocen solapamientos y no pretenden agotar las razones que pueden esgrimirse para incorporar destrezas y saberes propios de la investigación científica a las currículas de las facultades de Derecho.

a) **ARGUMENTO REALISTA**

Este primer argumento se basa en una definición realista del Derecho, que requiere la implementación de técnicas de investigaciones aptas para determinarlo. Dice Cueto Rúa refiriéndose a uno de los exponentes más radicales del realismo, Jerome Frank:

El Derecho es comportamiento judicial. Es lo que los jueces deciden en los casos concretos. Los abogados deben procurar la predicción de ese comportamiento. Pero no se trata de anticipar, en la medida de lo posible, cómo interpretarán las normas ni cómo declararán el Derecho aplicable a cada caso, sino de algo mucho más difícil e incierto. Se trata de predecir su actitud ante la prueba y su mérito, y, en su virtud, cuál será la decisión del juez respecto de los “hechos” del caso (1993:13).

Identificado el Derecho como conducta, las tareas que debe llevar a cabo el abogado, sobre todo en orden a lograr la predicción, están ligadas a los patrones de explicación científica. En definitiva, un buen abogado tiene características similares a un buen científico tal cual lo concebimos habitualmente, como formulador de explicaciones y de predicciones que se asientan sobre ellas. Esta definición realista impone pues una enseñanza ligada a la investigación crítica de la enseñanza tradicional, basada en la doctrina jurídica, que se ha preocupado excesivamente por la interpretación de las normas y ha descuidado aquello que origina la mayoría de los pleitos: el desacuerdo, no en torno a las normas aplicables sino a la interpretación de los hechos. Al respecto dice Calamandrei:

*Ex facto oritur ius* (del hecho surge el derecho) es un viejo aforismo, cauto y honesto, que supone en quien desea juzgar bien, determinar, ante todo, con fidelidad minuciosa, los hechos discutidos. Pero ciertos abogados lo entienden al revés; una vez que han excogitado una brillante teoría jurídica que se presta a virtuosismos de fácil ingenio, ajustan a ella exactamente los hechos, siguiendo las exigencias de la teoría, y así *ex iure oritur factum* (del derecho surge el hecho) (1995:120).

Los hechos son, pues, el centro de una disputa judicial, y el Derecho mismo que surge en boca de los jueces para solucionar esa disputa es un comportamiento. Cuando los realistas piensan la educación legal di-

rigida a abogados no dudan de que la más adecuada es aquella que les permita predecir lo que los jueces decidirán, porque eso es el Derecho. Y al menos desde una concepción positivista científica clásica, la operación que debemos realizar para predecir es explicar; esto significa encontrar las razones por las cuales un juez decidió en un sentido en el pasado. Así, por ejemplo, si descubrimos que un juez o un tribunal decide las cuestiones de familia guiado por determinados criterios religiosos, podremos predecir que en el futuro seguirá haciéndolo. Para llevar a cabo esa predicción será importante el conocimiento que provenga de las ciencias sociales, en tanto nos permitirá determinar los factores psicológicos, económicos y culturales que influyen sobre la decisión de los jueces. Es sin duda una concepción muy particular del Derecho, en tanto todo lo que podemos hacer es predecir conductas, pero el Derecho pierde toda capacidad de operar más allá de la “cultura judicial” en la que están inmersos esos jueces.

**b) ARGUMENTO PROFESIONALISTA**

Este argumento va en el mismo sentido que el anterior pero es más restringido por cuanto no parte de una definición determinada del Derecho sino que se asienta sobre las similitudes que reconoce la labor del abogado con respecto a la del investigador. Dice una profesora de una novela de Dürrenmatt: “Hay que pensar científicamente, joven, científicamente. Es algo que aún tiene que aprender. Incluso como abogado, mi estimado amigo” (1987:62). Y no solamente se estima que la función del abogado litigante reconoce un parecido de familia con respecto a la del investigador sino que se atribuye la misma similitud a las demás profesiones jurídicas. Así, establece Ferrajoli esta comparación:

“(E)l proceso se configura como una contienda entre hipótesis en competencia que el juez tiene la tarea de dirimir: precisamente, la carga de la prueba en apoyo de la acusación resulta integrada por la carga de la contraprueba o refutación de las hipótesis en competencia; el derecho de defensa o refutación está a su vez integrado por el poder de planteamiento de contrahipótesis compatibles con el conjunto de los datos disponibles y capaces de suministrar explicaciones alternativas; y la motivación del juez resulta una justificación adecuada de la condena sólo

si, además de apoyar la hipótesis acusatoria con una pluralidad de confirmaciones no contradichas por ninguna contraprueba, también está en condiciones de desmentir con adecuadas contrapruebas todas las contrahipótesis planteadas y planteables” (2000:151/152).

Estas similitudes entre las profesiones jurídicas y la profesión del investigador, que también ha sido relevada por investigadores científicos,<sup>6</sup> ameritarían que los futuros abogados contaran con los mismos conocimientos y estuvieran dotados de las mismas destrezas que los científicos.

Un subargumento dentro de éste establecería que el proceso judicial, sobre todo en su etapa probatoria, incorpora cada vez mayor caudal de datos provenientes de las ciencias. Y la interpretación y la valoración de estos datos requerirían conocer el proceso a través del cual se han validado. Entendemos que éste es un subargumento porque si bien se puede emplear para incorporar a la currícula de Derecho saberes y destrezas propias de la investigación, esa incorporación tendría como objetivo que los abogados y otros profesionales puedan llevar a cabo una heurística más apropiada y dependan menos del saber pericial visto como un resultado que se ha obtenido a partir de un proceso que se desconoce. Así, por ejemplo, cuando dos informes periciales llegan a distintas conclusiones, quien tenga la capacidad de valorar el proceso a través del cual se produjeron, lo cual incluye a la teoría que lo informa y las prácticas que lo permiten, puede tomar una decisión fundada o argumentar en torno a su valor probatorio.

### c) ARGUMENTO INSTITUCIONAL

La enseñanza y la investigación han estado ligadas en la tradición universitaria argentina sobre todo a partir de la reforma universitaria. El problema de cómo se enseñaba a investigar se debatió intensamente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires:

<sup>6</sup> Samaja, en base a lo establecido por Leibniz sobre las similitudes entre el proceso de investigación judicial y el científico, dice: “Creo –como Leibniz– que los procedimientos científicos son esencialmente análogos (y por razones no casuales) a los que ocurren en la experiencia jurídica” (1993:35).

Para muchos de los dirigentes de aquella institución, el espíritu científico podía transmitirse en las aulas a partir de dos elementos esenciales: por un lado, a través de los cursos de trabajos prácticos, y por otro, mediante los seminarios. Éstos cumplirían con otro objetivo central de la Reforma que consistía en transformar la enseñanza verbalista por otra en la que el alumno se convertiría en el sujeto activo de aquélla. Los estudiantes debían cursar desde entonces obligatoriamente un seminario en cuarto, quinto y sexto año. Estos cursos se aprobaban a través de la presentación de monografías que debían ser defendidas verbalmente. De esta manera se procuraba introducir una modalidad de clase que sustituía el sistema de las tradicionales lecciones magistrales. Estrategias similares se adoptaron en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata, en particular durante los últimos años de la década del veinte, cuando Alfredo Palacios ejerció el decanato de la institución (Buchbinder, 2005:125).

A diferencia del argumento anterior, que se basa en una definición del Derecho que requiere un rol específico del abogado, este argumento se asienta sobre una definición del rol de las universidades. Éstas deben producir conocimiento científico en todas las áreas y para ello es preciso antes producir científicos. Los alumnos universitarios son pues potenciales científicos que en lugar de ser percibidos como sujetos pasivos de aprendizaje deben serlo como sujetos activos capaces de aumentar o refutar la masa de conocimientos disponible.

Es éste un argumento que sin duda tiene una presencia preponderante en la formación de profesionales en carreras cuyas incumbencias profesionales están ligadas fundamentalmente a la producción de conocimiento científico. Pero no tiene la misma fuerza en las llamadas carreras “profesionalistas”, entre las cuales la de Derecho suele ser la más importante en términos cuantitativos. De hecho, el presupuesto invertido en investigación en las facultades de Derecho es exiguo así como la proporción de abogados que sigue la carrera de investigador. Esta diferencia entre las distintas carreras que componen las universidades ha generado interesantes debates acerca de la función de las universidades y del tipo de investigación que cada unidad académica puede generar.

En las facultades de Derecho se ha producido fundamentalmente doctrina jurídica, y el modelo de jurista se ha incorporado en las últimas décadas al sistema de investigación sin mayores inconvenientes buro-



cráticos y ha convivido a veces armoniosamente y otras veces en tensión con los investigadores que tienen formación en ciencias sociales y estudian al Derecho en su interacción con la sociedad. Sin embargo, es posible pensar además otros tipos de productos orientados a satisfacer necesidades que sobre todo las facultades de Derecho de universidades públicas deben cumplir. Santos promueve un tipo de investigación-acción que combina acciones de investigación y de extensión y que acaso sería pertinente para repensar la investigación en el área del Derecho:

La investigación-acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida de los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil (2005:56).

Este modelo de investigación-acción y el religamiento de las actividades de investigación y de extensión tal vez permitirían fortalecer el argumento institucional así como dotar a las facultades de Derecho de un perfil de egresado diferente al profesionalista que habitualmente predomina y que no parece orientado al reconocimiento y provisión de derechos, sobre todo de aquellas minorías y sectores fragmentados que no cuentan con vía alguna que los conduzca a imponer sus demandas o efectivizar sus derechos.

#### **d) ARGUMENTO INTEGRACIONISTA**

Este argumento es más restringido que el anterior por cuanto meramente enfatiza la integración del Derecho al resto de las ciencias sociales y a la producción del conocimiento científico en general. Se entiende desde esta perspectiva que el Derecho es una ciencia social más y por lo tanto la base formativa de un abogado es idéntica a la de cualquier otro científico social. Queda anulada o menospreciada de esta manera toda especificidad de la carrera de Derecho, pese a que su orientación es deontológica y no fáctica.

Al perfilar el papel del abogado como investigador científico, Soberanes Fernández estipula el alcance que desde su perspectiva tiene el Derecho como ciencia: “Si consideramos a la ciencia jurídica como el conjunto de conceptos, principios e instituciones, generalizados, ordenados y sistematizados en el campo del Derecho, no es posible separar método científico de técnica jurídica; éstos se implican necesariamente, ya que si el método es el camino que nos lleva a lograr los conocimientos científicos, la técnica es el instrumento que persigue el mismo objetivo” (1993:174).

Este argumento minimiza la diferencia que tradicionalmente se ha entendido que existe entre la formación de profesionales del Derecho y la de investigadores. Sin embargo, pese a que muchas veces se hacen escuchar voces que insisten en un núcleo de formación básica para todas las carreras, la de Derecho ha tendido a especializarse y, cuando incorpora contenidos provenientes de las ciencias sociales, suelen hacerlo con cierta extrañeza y otorgando a esos contenidos un carácter periférico. Así lo han señalado los resultados de muchas investigaciones, que dan cuenta de la prescindencia, irrelevancia o marginalidad que desde la perspectiva de los alumnos, docentes y autoridades de las carreras de abogacía tienen los espacios curriculares dedicados a estudios que no se consideran propiamente jurídicos desde una definición restringida acerca de lo que el Derecho es.<sup>7</sup>

Esta polémica es desde luego muy vieja en el campo de discusión acerca de la enseñanza del Derecho. Dice Tau Anzoátegui refiriéndose a los albores del siglo XX:

Con respecto al método de enseñanza, se mantuvo por algunos años una encendida polémica entre los partidarios de hacerlo en torno al Código, aplicando un método exegético, o los que preferían emplear lo que entonces se denominaba método científico, en cuyo caso el estudio debía hacerse en forma más amplia, teniendo en cuenta las demás fuentes del Derecho, la legislación comparada y aun el marco social que envolvía lo jurídico. La primera fórmula fue la observada desde la época de Moreno y la segunda era la sustentada principalmente por los civilistas de la generación de 1910, sobre todo Colmo (1987:131).

<sup>7</sup> Véase, entre otros: Lista-Brígido (2002) y Cardinaux-González (2003).

Lo que aquí se llama “método científico” da cuenta de una concepción del Derecho que genera contenidos de enseñanza que exceden la ley positiva. Pero más allá de la distancia de lo que se entiende en este texto y en el nuestro por método científico, está claro que en ambos casos remite a un afán integracionista, ya sea porque se relacione a las normas con otras fuentes y con la sociedad que las origina y a la que rigen, como se estipulaba hace más de un siglo, o porque se relacione con otras ciencias sociales que sin lugar a dudas tienen patrones de investigación diferentes.

e) *ARGUMENTO VOCACIONALISTA*

Este argumento se construye sobre el supuesto de que la carrera de Derecho tiene múltiples incumbencias, entre las cuales se cuenta la de investigador científico, y debe ofrecer herramientas básicas para que se puedan desplegar todas esas vocaciones. Es importante destacar aquí que cada vez que una facultad de Derecho pública reforma su plan de estudios se origina un debate en torno al perfil de egresado, y más allá de que algunas han definido sus contornos más precisamente que otras, la mayoría conserva un perfil generalista, que admite que el egresado decida su ingreso al mercado laboral en base a opciones que realiza al exterior de la universidad.<sup>8</sup>

Entre esas opciones se encuentra la del investigador científico, quien, a diferencia de lo que ocurre en otros modelos, no se percibe ya como un científico social que construye un objeto de investigación sociojurídico, sino como un especialista en algún área del Derecho que debe complementar sus estudios con contenidos provenientes de otras áreas para dedicarse a la investigación.

Es difícil establecer si el aislamiento en que muchas veces se encuentran las ciencias sociales que se dictan en las facultades de Derecho con

<sup>8</sup> “(E)n nuestras facultades, a diferencia de los modelos alemán y norteamericano, no existe una clara delimitación del tipo de rol profesional que están orientadas a formar. Es acaso ésta una indefinición más que contribuye a problematizar la relación entre el Estado y las universidades. Pero esta indefinición también puede ser vista como una asunción de que quienes estudian Derecho no lo hacen buscando insertarse en un rol profesional determinado, sino que están tratando de obtener una ubicación social” (Cardinaux-Clérico, 2005:37).

respecto a sus ciencias madres responde a un afán separatista de la comunidad jurídica combinada con la falta de interés de sociólogos, antropólogos, historiadores, psicólogos por los objetos de investigación jurídica, o si bien ese aislamiento se debe a la especificidad que han logrado desarrollar los estudios sociales del Derecho. Paul Trappe, al prologar un libro de Geiger, dice con respecto a la Sociología del Derecho: "Los propios sociólogos no ven, o desconocen con gusto, los múltiples esfuerzos para iluminar este espacio que –sea dicho francamente– han hecho sobre todo los no sociólogos (los cuales, sin embargo, actuaban frecuentemente como verdaderos sociólogos)" (1983:11).

Si efectivamente la investigación sobre cuestiones jurídicas depende de los abogados, es ésta una buena razón para sostener que la carrera de grado debe incorporar herramientas que permitan que los alumnos conozcan no solamente el estado de la investigación en la disciplina sino proveerlos de herramientas básicas que les permitan desarrollar la profesión de investigador. Quedan, sin embargo, pendientes de resolución algunas cuestiones más puntuales, como la conveniencia o inconveniencia de que los investigadores jurídicos tengan experiencia como operadores jurídicos o el tipo de rol que les asignaría a estos investigadores de cara a los tradicionales juristas, que en general han complementado la profesión de abogado, consultor, juez o político con la académica.

### 3. LA INSERCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A LA CURRÍCULA

Si aceptáramos que uno o varios de estos argumentos fundamentan suficientemente la importancia de la inserción de la investigación a la currícula de las carreras de Derecho, restaría determinar cuál es la vía más apta para llevar a cabo tal tarea. Hasta ahora se han seguido dos caminos que pueden ser compatibilizados. El primero es insertar al alumno en tareas de investigación a través de los distintos cursos y seminarios que componen la carrera y en proyectos de investigación en carácter de becarios, aprendices o pasantes. El segundo, más específico, es crear un espacio curricular propio. Esto último es lo que ha sucedido en algunas carreras y en particular en los estudios de posgrado de Derecho,<sup>9</sup> y

<sup>9</sup> La incorporación de estos cursos y seminarios a las carreras de posgrado habitualmente está relacionada con la confección del trabajo final de carrera, que consiste en

el formato más empleado ha sido el de los seminarios de investigación o de metodología de la investigación.

La primera vía reconoce una dificultad operativa seria en la conformación de los cuerpos docentes de las facultades de Derecho. Éstos están compuestos mayoritariamente por docentes que no tienen experiencia alguna en investigación y tampoco una dedicación exclusiva a la tarea docente;<sup>10</sup> estas carencias tornarían al menos muy dificultoso que pudieran enseñar contenidos y destrezas que no son propios de sus ejercicios profesionales y a los que tampoco podrían dedicar tiempo para capacitarse por cuanto su ocupación principal no es la docencia sino el ejercicio de otra profesión.

La segunda vía tiene un mayor nivel de implementación pero no contamos con trabajos de investigación que nos permitan tasar su eficacia. El viejo aserto que sostiene que a investigar sólo se aprende investigando contradice las potencialidades de cursos de metodología o seminarios de investigación que impostan esas actividades. Por otra parte, como ya hemos dicho, la escasez de grupos de investigación y de presupuesto en las facultades de Derecho imposibilita que el gran número de alumnos que estas instituciones reciben pueda integrarse efectivamente a los grupos de investigación para llevar a cabo tareas de asistencia a la investigación.

Quedan muchas preguntas abiertas sobre la eficacia de los distintos medios que se pueden implementar para integrar la investigación a la enseñanza de la investigación. En esa decisión pueden pesar los argumentos que elaboramos, sin olvidar que el peso que se le otorgue a cada uno de esos argumentos incidirá sobre las funciones que se espe-

una tesis. Algo similar ocurre con las carreras de pregrado que requieren uno o más trabajos de investigación. Se supone en estos casos que estos trabajos implican una producción de conocimiento y se procura que los alumnos conozcan las reglas que rigen dicho proceso de producción y validación.

<sup>10</sup> De acuerdo a Freire, un educador crítico necesariamente es un investigador: "Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador" (2006:30).

ra que la investigación cumpla en la formación de los abogados. Enfatizamos este punto porque parece haberse instalado cómodamente en el debate académico universitario la afirmación de que es beneficiosa esa incorporación, pero resta discutir cómo, para qué y quiénes son los docentes más aptos para llevar a cabo esa inserción así como su relación con el o los perfiles profesionales que la universidad pretende formar.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELLOW, Saul, *Herzog*, Barcelona, DeBolsillo, 2004.
- BUCHBINDER, Pablo, *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- CALAMANDREI, Piero, *Elogio de los jueces*, México, Tribunal, 1995.
- CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO, "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados", en CARDINAUX, Nancy et al. (coords.), *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2005.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, "El derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2003.
- CUETO RÚA, Julio, "Prólogo", en FRANK, Jerome, *Derecho e incertidumbre*, México, Fontamara, 1993.
- DÜRRENMATT, Friedrich, *Justicia*, Barcelona, Tusquets, 1987.
- FERRAJOLI, Luigi, *Derecho y razón. Teoría del galantismo penal*, Valladolid, Trotta, 2000.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- LISTA, Carlos y Ana María BRÍGIDO, *La enseñanza del Derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima, 2002.
- MCEWAN, Ian, *Sábado*, Barcelona, Anagrama, 2005.
- PIRANDELLO, Luigi, *Seis personajes en busca de autor*, Buenos Aires, Losada, 2004.
- SAMAJA, Juan, *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Eudeba, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila, 2005.

SOBERANES FERNÁNDEZ, José Luis, "El abogado como investigador", en VV. AA., *El papel del abogado*, Universidad Nacional Autónoma de México, Porrúa, 1993.

STEINER, George, *Lecciones de los maestros*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *Las ideas jurídicas en la Argentina (siglos XIX y XX)*, Buenos Aires, Perrot, 1987.

TRAPPE, Paul, "Prólogo", en GEIGER, Theodor, *Estudios de Sociología del Derecho*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.