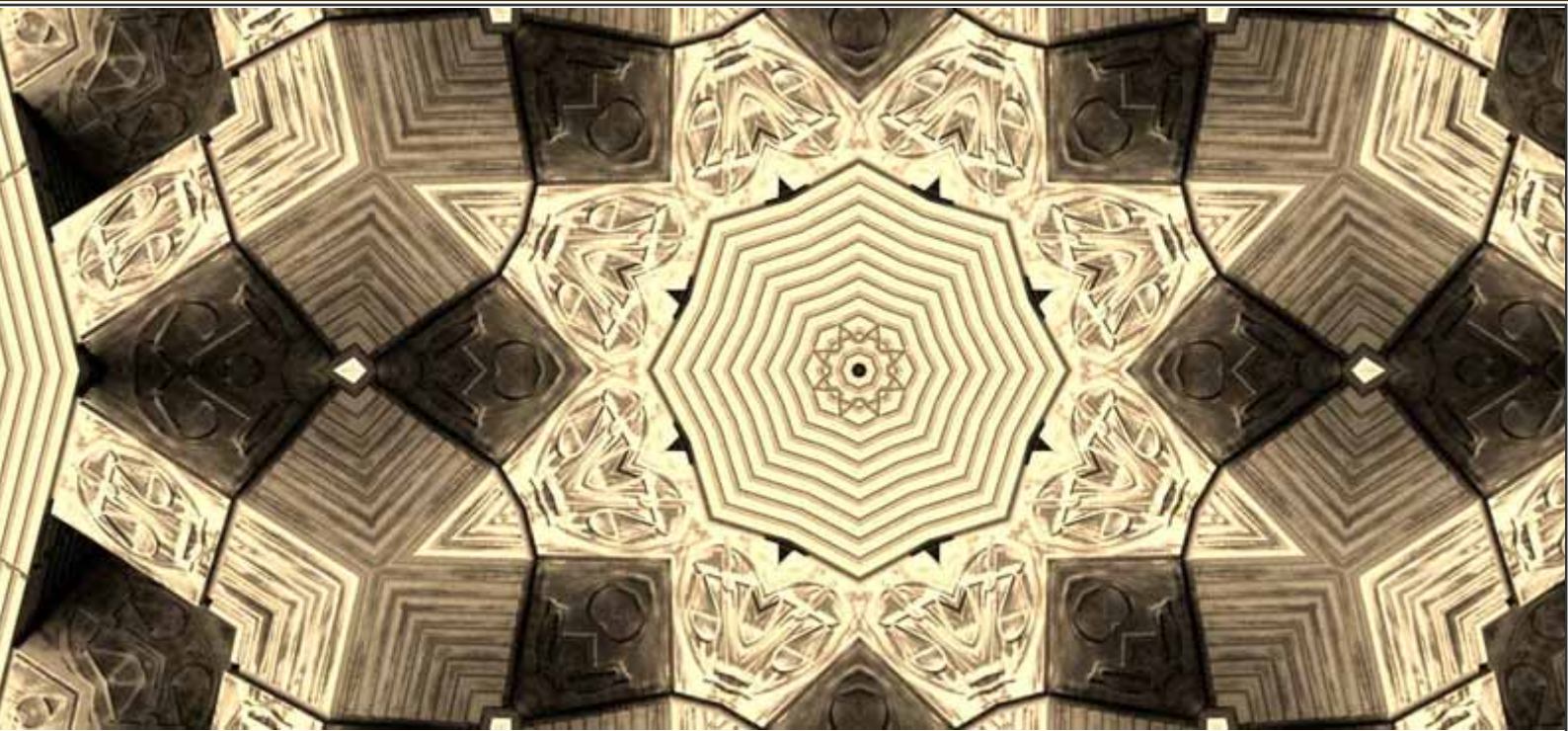


Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año III – N° 4 – Otoño 2014

ISSN 2362-423X



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires



EN LA PRESENTE EDICIÓN

- Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin
- La estabilidad laboral docente, ¿un obstáculo para la autonomía universitaria?
- Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires
- Contar sin describir: dos ensayos de escritura al límite del Derecho
- Los ojos ciegos bien abiertos. Misceláneas sobre las posibilidades y límites del modelo crítico en la formación universitaria del derecho
- Presentación de un caso: un plan imperfecto

Carrera y Formación Docente

Revista Digital

Año III – N° 4 – Otoño 2014

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Horario de atención: lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19 hs.

Teléfono: 054 –1-4-809-5682/5684

URL: www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente

Correo electrónico: revistacarreradocente@derecho.uba.ar



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Dirección Carrera y Formación Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263, primer piso, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina)

COMISIÓN DE REDACCIÓN

Juan Antonio Seda
Laura A. Pégola
Ricardo Schmidt

COLABORADORA DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN

Micaela Battisacchi

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Federico José Lago

ISSN 2362-423X

Sumario

EDITORIAL

- Por Laura Pégola Pág.
5

ENTREVISTA

- Una universidad para la democracia: entrevista a Eugenio Bulygin, *Guillermo M. Ferraioli Karamanian, Ezequiel H. Monti y Julieta A. Rábanos.* Pág.
7

ENSEÑANZA DEL DERECHO

- La estabilidad laboral docente, ¿un obstáculo para la autonomía universitaria?, *Thelma Trotta* Pág.
32
- Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Federico Matías Apostolidis* 44
- Contar sin describir: dos ensayos de escritura al límite del Derecho, *Gonzalo S. Aguirre, Daniel González Stier y Florencia Doval* 62
- Los ojos ciegos bien abiertos. Misceláneas sobre las posibilidades y límites del modelo crítico en la formación universitaria del derecho, *Luciano Pérés* 67

DOSSIER

- El método de casos en la enseñanza del Derecho, *Susana Campari* Pág.
76
- "Un plan imperfecto" – Elaboración de un caso para el estudio del Derecho Penal, *Mariela Anahí Pladino, Rocío Constanza Russo y Susana Campari* 78

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

88

EDITORIAL



Por Laura Pégola

Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Letras (UBA) y Técnica en Edición (UBA). Escritora y correctora de estilo. Ha publicado en colaboración: *El arte de escribir bien en español*, *Ciencia bien escrita* y *Lectura crítica y escritura eficaz en la universidad*.

La *Revista Digital de Carrera y Formación Docente* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es el medio que se creó para difundir el trabajo que realizan los alumnos y docentes de esta casa de estudios, en los diferentes cursos pedagógicos y los trabajos que se presentan en las jornadas pedagógicas de las que participan. Asimismo, la intención es que esta sea una herramienta de consulta tanto de alumnos como de docentes.

Por tal motivo, en este cuarto número hemos incluido producciones de los alumnos en los diferentes cursos pedagógicos.

El primer trabajo presentado es una interesante entrevista a Eugenio Bulygin, decano normalizador que comenzó su labor con el retorno a la democracia. En una charla amena con Guillermo Ferraioli Karamanian, Ezequiel Monti y Julieta Rábanos, el ex decano rememora la situación académica, política y pedagógica en la Facultad de Derecho en un momento tan especial para nuestro país como fue la recuperación de la democracia en 1983.

En su artículo, Federico Apostolidis alude a una problemática central de la pedagogía universitaria: el lugar que tuvo el vínculo entre investigación y docencia en los diferentes períodos históricos de la Universidad de Buenos Aires. En este trabajo se postula un cambio en las concepciones sobre el rol docente que incorpore a la investigación como tarea ineludible del ámbito universitario.

Continuando con el análisis de la función del docente universitario, el trabajo de Thelma Trotta se refiere a otro aspecto relevante para el docente universitario de universidades públicas nacionales: la estabilidad laboral. Además de analizar dicha situación, se presenta la jurisprudencia que existe

en relación con ese tema y la opinión de la autora sobre la estabilidad laboral de los docentes interinos de las universidades públicas nacionales.

En “Contar sin describir...”, Gonzalo Aguirre, Daniel Stier y Florencia Dovak responden a un disparador propuesto en uno de los cursos pedagógicos que consistía en escribir un ensayo no descriptivo sobre la cursada. Por lo tanto, el profesor a cargo del curso seleccionó dos trabajos que se ajustaban a la consigna encomendada.

En el Dossier incluimos un caso que desarrollaron las alumnas Mariela Paladino y Rocío Russo guiadas por la profesora Susana Campari, quien en los talleres pedagógicos del módulo III de Carrera Docente trabaja en el análisis y la elaboración de *casos* para que los cursantes puedan utilizar las estrategias que les permitan desarrollar un *método de casos* en las clases que dictan en las cátedras que integran.

En el último trabajo titulado “Los ojos ciegos bien abiertos”, Luciano Pérés apunta a las diferentes posibilidades y límites del modelo crítico en la formación universitaria de derecho.

Como venimos insistiendo desde que comenzamos a publicar esta revista, esperamos que resulte un medio interesante para quienes cursan los cursos pedagógicos y que pueda extenderse ese interés a todos los docentes de esta casa de estudios. Es nuestra intención que se sigan debatiendo y profundizando todos los temas relacionados con la Didáctica del Derecho y la Pedagogía Universitaria en general.

UNA UNIVERSIDAD PARA LA DEMOCRACIA: ENTREVISTA A EUGENIO BULYGIN

Por Guillermo M. Ferraioli Karamanian, Ezequiel H. Monti y Julieta A. Rábanos



Guillermo M. Ferraioli Karamanian es abogado (UBA). Se desempeña en el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y es docente auxiliar de la Dra. Cilurzo en los cursos de Responsabilidad del Estado y Derecho Procesal Administrativo.



Ezequiel H. Monti es abogado (UBA), estudiante avanzado de Filosofía y miembro de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de Teoría General del Derecho en la Cátedra del Dr. Rosenkrantz (UBA).



Julieta A. Rábanos es abogada (UBA). Actualmente, trabaja en la H. C. de Diputados de la Nación como asesora legislativa y se encuentra cursando una maestría en Estado de Derecho y Democracia Constitucional, ofrecida por la Universidad de Génova, Italia.

Nuestras universidades trabajan para que la Argentina juegue un papel en el futuro de la humanidad. No nos importan las diferencias de escuelas, no nos preocupan las diferencias institucionales, no nos arredran las oposiciones entre la teoría y la práctica. Estas y otras divergencias nutren a nuestra universidad democrática, que ayuda así a afianzar una sociedad pluralista en la que tenga vigencia la cultura de la diversidad, de la discrepancia, de la racionalidad y del pensamiento crítico.

RAÚL ALFONSÍN, Discurso en la Universidad de la Sorbona (1985)

UNA UNIVERSIDAD PARA LA DEMOCRACIA: ENTREVISTA A EUGENIO BULYGIN

Por Guillermo M. Ferraioli Karamanian,
Ezequiel H. Monti y Julieta A. Rabanos

I. Introducción

La educación cumple una serie de funciones indispensables que la transforman en uno de los cimientos más importantes de las sociedades. Por lo tanto, personas comprometidas con ideales sociales distintos diferirán, probablemente, acerca del modelo de educación que consideran correcto o necesario. El fin de la dictadura militar y la necesidad consciente de, finalmente, construir una sociedad democrática estable, hicieron que en el contexto de transición una pregunta se volviera acuciante: ¿qué educación requiere una sociedad democrática? El ideal democrático exigía una revisión bajo una nueva luz de preguntas recurrentes: ¿qué debe enseñarse? ¿Cómo debe enseñarse? ¿Quiénes deben hacerlo?

La enseñanza del derecho no era la excepción. Por el contrario, hay buenas razones para pensar que la enseñanza del derecho era y es particularmente relevante para la consolidación y funcionamiento de la democracia.

Nuestra intención al realizar esta entrevista fue indagar acerca de las respuestas que dieron a esos interrogantes las personas que, en ese momento, ocuparon posiciones de toma de decisión en la Facultad de Derecho de la UBA. La elección del entrevistado, Eugenio Bulygin, no podría haber sido mejor. No solo por su lucidez y por haber ocupado un puesto de suma importancia en la transición democrática, el de Decano Normalizador, sino porque, además, ha estado siempre, antes y después de la transición, estrechamente vinculado a la Facultad, de modo que provee un testimonio invaluable de sus transformaciones a lo largo de la segunda mitad del S. XX.

En su figura, a nuestro criterio, puede identificarse una constelación de dimensiones. Hay una dimensión histórica, relacionada a la facultad pre y pos dictadura de 1976, representada en hechos como la Noche de los Bastones Largos o en personas, como el propio Bulygin y Carlos Nino, que rearmaron los claustros del gobierno universitario. Hay también una dimensión vinculada a qué y cómo debe enseñarse que se expresa en la importante reforma del plan de estudios que se hizo en el año 1985, durante su decanato, y que, al tiempo que supuso un cambio radical en la lógica de transmisión del conocimiento en la facultad, generó resistencia de docentes y alumnos.

Hay, además, una dimensión relativa a quiénes deben dar clase, representada en lo que sucedió con los concursos pre, durante y pos dictadura, qué se hizo con ellos y qué perfil de aspirante al puesto se buscaba, teniendo en cuenta la época y el modelo de abogado esperado. También hay una dimensión comparativa, relativa a la percepción de las diferencias y similitudes entre las tradicionales facultades públicas y las incipientes privadas, entre nacionales y extranjeras, tanto a nivel de contenidos como de metodologías, estructuras y recursos humanos.

En fin, la experiencia de Eugenio Bulygin como decano normalizador atraviesa transversalmente todas las áreas de conocimiento, técnica y humanidad que tienen que ver con la docencia universitaria, contextualizada en la Argentina de la segunda mitad del S. XX. Bajo su mandato, la Facultad de Derecho acompañó la transición de la sociedad desde la dictadura hacia la democracia, realizando su propia transición interna de la sujeción a la autonomía, de una facultad signada por el autoritarismo y el dogmatismo hacia aquella a la que Bulygin y su círculo aspiraban.

Su aspiración, como se verá, era una comunidad académica activa, crítica e independiente. Esto requería una reforma del plan de estudios que evitara la repetición e incentivara la investigación y la discusión crítica. A su juicio, ello solo podía lograrse si se otorgaba mayor libertad a alumnos y docentes. Sus modelos, en este sentido, eran Estados Unidos e Inglaterra. Ansiaban que se formaran aquí las comunidades de discusión crítica e investigación consolidadas que existían allí.

En este sentido, esperamos que la entrevista que realizamos a Eugenio Bulygin contribuya a la reconstrucción de la historia de cómo fue concebida, en los albores de la democracia que renacía, la facultad que hoy tenemos.

II. Entrevista

II. A. Orígenes como decano normalizador

Ezequiel Monti: ¿En qué contexto histórico lo nombran como Decano Normalizador¹?

Eugenio Bulygin: Esto es fácil de contestar. Hacia fines de 1983, cuando ya empezó el movimiento hacia las elecciones, un grupo de gente, básicamente integrado por [Carlos] Nino, [Genaro] Carrió, [Ricardo] Guibourg, [Carlos] Alchourrón y algunos más, ya no recuerdo todos los nombres, resolvimos participar activamente en la cuestión política. Nunca nos dedicamos a la política, pero en esta oportunidad nos pareció oportuno meternos en la cuestión política y, con esto, apoyar a alguno de los posibles candidatos. Entonces, decidimos entrevistarlos.

Nunca nos dedicamos a la política, pero en esta oportunidad nos pareció oportuno meternos en la cuestión política y, con esto, apoyar a alguno de los posibles candidatos. Entonces, decidimos entrevistarlos. Luego de hablar con uno y otro, claramente el candidato era Alfonsín.

El partido radical tenía dos posibles candidatos, [Raúl] Alfonsín y [Antonio] Tróccoli.² Luego de hablar con uno y otro, claramente el candidato era Alfonsín.

EM: ¿Lo conocían de antes a Alfonsín?

EB: No. Bueno, alguna conexión hubo, pero yo no lo conocía personalmente antes. Aquel grupo era bastante numeroso. Alfonsín nos llamaba “los filósofos”. Hablamos después con algunos otros candidatos. Con el candidato peronista, [Ítalo] Luder, no tuvimos posibilidad de hablar. Aunque sí hablamos con personas de su entorno.

No cabía duda, sin embargo, de que había que apoyar a Alfonsín.³ La primera entrevista se hizo en la casa de quien después fue secretario de Alfonsín. El suceso descollante fue que Nino se olvidó de la dirección y no apareció (risas). Ello provocó el siguiente comentario poético de Carrió, un epitafio:

¹ La “normalización” de las Universidades Nacionales se ordenó mediante el decreto 154/83, que disponía la intervención de las mismas y la designación de “rectores normalizadores” (art. 1º) y, para las facultades, “decanos normalizadores” (art. 3º). Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/570.pdf>

² Tróccoli apoyaría, finalmente, a Raúl Alfonsín. Las elecciones internas se disputaron entre este y Fernando De la Rúa.

³ En un documento producido durante la campaña de 1983, titulado “100 medidas para que su vida cambie” Alfonsín incluyó cuatro puntos vinculados a la universidad: a) la designación de rectores y decanos normalizadores que pongan a las universidades en condiciones de regirse por sí mismas; b) derogación del sistema de aranceles; c) sanción de una nueva ley universitaria y d) facilitación mediante concursos del acceso a la universidad a docentes marginados que residan dentro o fuera del país. Ver (Delich, 1988:55) citado por (Vasen, 2012: 129). Todos estos puntos marcaron, como veremos, la gestión de Bulygin.

*"Si no equivocó el camino,
Aquí yace Carlos Nino"*

Carrió era un especialista en epitafios, al estilo de Conrado Nalé Roxlo.

En cualquier caso, esta primera entrevista fue muy estimulante.

Después, yo me tuve que ir al exterior, a Finlandia entre otros lugares, por razones filosóficas. Volví al final de la campaña electoral. Fui al último de acto de Alfonsín en la cancha de Ferro. Me llamó la atención. La cancha estaba repleta y Alfonsín, después del discurso, caminó por la cancha saludando a la gente y yo pensaba: *"Lo van a matar en cualquier momento"* porque en ese momento mataban con toda facilidad. Recordarán, por ejemplo, el caso del Padre Mujica. Hubo varios atentados de ese tipo.

En fin, sale elegido Alfonsín y nos llamó a todos a colaborar con su gobierno. El resultado fue que Carrió fue candidato a la Corte Suprema y después Presidente de la Corte, no nombrado por Alfonsín como dijeron falsamente algunos diarios, sino elegido por los miembros de la propia Corte.

Nino y [Jaime] Malamud Goti fueron asesores. [Eduardo] Rabossi fue nombrado Sub Secretario de Derechos Humanos en el Ministerio del Interior. El Ministro del Interior era Tróccoli quien, como dije, había sido el otro candidato radical. Y Ministro de Educación era [Carlos] Alconada Aramburu.

Ahí Alfonsín decide nombrarme Decano Normalizador en la Facultad de Derecho. En realidad, no sabíamos. Esto era secreto militar; creo que anduvieron en esto Nino y Carrió.

Pero nosotros [en la Facultad] tuvimos una reunión de profesores que decidió mandar unos emisarios, tres o cuatro, para hablar con el Ministro de Educación, a ver qué pensaba. Spota fue uno de ellos, creo. Los otros no recuerdo quiénes eran. Pero, por supuesto, alguno de ellos aspiraba a ser Decano.

Fuimos recibidos por el Ministro. Y cuando alguien dijo: *"y el Decano..."*, el Ministro dijo: *"Pero el decano ya está nombrado"*. *"¿Cómo nombrado?"*. *"Claro, ahí está"*. ¡Cosa que yo no sabía tampoco! Así que la misión fracasó. Se iba a proponer un Decano y no se pudo proponer porque ya estaba resuelto. Esto fue a fines de diciembre ya. Y en los primeros días de enero (con lo cual me estropearon mis vacaciones sagradas) fue nombrado como rector [Franciso] Delich. Yo no lo conocía a él, pero me impresionó muy bien. Y luego, a propuesta de Delich, fueron nombrados los Decanos. Bueno, "a propuesta" no sé, a lo mejor ya estaba cocinado, lo ignoro.⁴ [Gregorio] Klimovsky fue nombrado Decano de Exactas, [Norberto] Rodríguez Bustamante de Filosofía, etc.

⁴ Según el art. 3 del decreto 154/83, formalmente los decanos normalizadores eran propuestos por el rector normalizador y nombrados, en sus puestos, por el Ministerio de Educación y Justicia. Por supuesto, que esas propuestas estuvieran acordadas de antemano, es otro cantar.

Ahí, entonces, tuve que hacerme cargo de la Facultad.⁵ Mi primera experiencia fue muy traumática. Como vivo cerca de la Facultad, fui caminando. A medida que me acerco comienzo a ver largas filas de gente. Le pregunto a un chico "¿Qué pasa?". "Estamos yendo a la facultad de Derecho". Yo me asusté: "Toda esta gente, a la facultad de derecho, ¿qué van a hacer?".⁶

Lo primero que hice como Decano fue desalojar a la policía. Había algunos policías uniformados pero, básicamente, de civil. Porque hubo unos tiroteos en la Facultad en este último año, en el '83. Más o menos inocuos, no mataron a nadie, pero disparar, disparaban.

Mi primera experiencia fue muy traumática. Como vivo cerca de la Facultad, fui caminando. A medida que me acerco comienzo a ver largas filas de gente. Le pregunto a un chico "¿Qué pasa?". "Estamos yendo a la facultad de Derecho". Yo me asusté: "Toda esta gente, a la facultad de derecho, ¿qué van a hacer?".

EM: ¿Entre quiénes eran los conflictos?

EB: No sé. Había grupos más o menos violentos. Creo que había un sindicato de derecho que eran o, al menos, eran presentados por sus enemigos como, nazis. A lo mejor lo eran, yo no los conocí.

La cuestión es que yo retiré la policía y al día siguiente me asusté. Dije: "Caramba, ¿y qué hago si se arma una gresca o una pelea?". Porque ya era tarde, no podía volver llamar a la policía. Resolví confiar en Dios y no hice nada. Y no *pasó* nada. Yo tengo la impresión, y por eso les comenté también el episodio de la cancha, de que la gente se hartó de la violencia. Porque hubo tantos asesinatos, tantos tiroteos, etc., que la gente se hartó y no hubo violencia. La transición fue muy tranquila.

En la Facultad, bueno, era enero, así que organizamos una especie de curso de ingreso en sustitución del viejo Ciclo Básico que ustedes, por jóvenes, no conocieron. El ciclo básico era un invento, ya no recuerdo de quién, que no era malo. Tenía tres materias. Una era "Filosofía e Historia de las Ideas Filosóficas", así se llamaba oficialmente. Y ahí enseñábamos Alchourrón,

⁵ Las atribuciones dadas a los decanos normalizadores, por el art. 3º del decreto 154/83, no solo eran las que correspondían a los decanos según el artículo 54 de la ley 22.207 (antigua Ley de Educación Superior) sino que también comprendía a las del Consejo Académico de la respectiva facultad –que habían sido disueltos por las diferentes autoridades en tiempos de la dictadura–, según el art. 58 de la misma ley. Ley 22.207 disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/548.pdf>.

⁶ Durante la última dictadura militar, como la mayoría de las facultades relacionadas con disciplinas sociales, la facultad de Derecho sufrió el peso de la intervención y la sospecha, que cayó pesadamente sobre los alumnos. En la planta principal de la facultad, actualmente, hay una placa conmemorativa de todas las personas relacionadas con la facultad que fueron asesinadas o desaparecidas entre 1976 y 1983.

Respecto a la cantidad de alumnos debe tenerse en cuenta que las políticas restrictivas (cupos y examen de ingreso) implementadas por los militares habían generado una demanda acumulada por estudios universitarios (Suásnabar, 2011:93). El retorno de la democracia implicó una explosión de la matrícula universitaria: en esa década aumentó en un 95% (Rosemberg, 2013)

Nino, yo y algunos más. Otra materia era de historia donde enseñaban, entre otros, Félix Luna. Félix vivía aquí arriba; éramos muy amigos. Y había una tercera materia que no recuerdo cuál era.

Bueno, este Ciclo Básico fue abolido ya por la dictadura creo, en los últimos momentos. La cuestión es que tuvimos que organizar unos cursos de ingreso más o menos pacíficos y tranquilos, sin eliminación.

II.B. Nuevo plan de estudios, claustro, concursos y profesores designados

Julieta Rabanos: ¿Ya habían comenzado a impulsar la reforma del Plan de Estudios?

EB: El tema del Plan de Estudios se planteó inmediatamente. El motor detrás de este tema era Nino. ¿Ustedes no lo conocieron, no?

Todos: No.

EB: Nino era un tipo muy especial. Petiso, muy enérgico y *muy* inteligente. Era una cabeza sensacional. Ha sido alumno mío, alumno muy desagradable, que levantaba la mano todo el tiempo y hacía preguntas impertinentes. En el Ciclo Básico fue alumno mío, precisamente, en Filosofía. Nosotros enseñábamos el libro de [John] Hospers, "*Introducción al Análisis Filosófico*", muy lindo libro.

Cuando había que rendir exámenes, aparecían una serie de ayudantes voluntarios "*Dr., ¿Quiere que lo ayude?*". Porque había mucho gente inscripta y, entonces, había que dividirse en varias aulas para tomar exámenes. Y me llamaba la atención, tantos ayudantes, ¿de dónde vienen? Después descubrí que era para levantar alguna chica. Claro, los tipos parecían importantes... así que tuve que suprimir los ayudantes, por lo menos en mi cátedra. Yo, por envidia, porque lo tipos levantaba y yo no levantaba nada (risas).

La cuestión era que Nino era el motor detrás de la reforma del Plan de Estudios. Y resolvimos introducir un plan, un poco imitando, si ustedes quieren, la enseñanza en Estados Unidos o en Inglaterra.⁷ Yo conocía bien Inglaterra, había estado en Oxford. No conocía Estados Unidos, pero Nino sí. La idea era básicamente... porque el Plan Viejo, no sé si ustedes conocen, eran 30 materias y había que rendir 30 exámenes. Aprobados estos 30 exámenes, más algunos trabajos prácticos, que eran muy livianos, uno obtenía la patente de curso de abogado (risas).

⁷ Que es un tipo de enseñanza donde los alumnos y los profesores tienen vinculaciones mucho más directas, con clases presenciales, diálogo mucho más fluido, intereses compartidos, etc. El plan que fue reemplazado no tenía una concepción de vinculación alumno-profesor, sino que ofrecía escasos cursos presenciales que no eran sino apoyos para rendir el examen de la materia correspondiente.

La idea detrás del nuevo plan era dejar al alumno que elija lo que le interesa. Evitar que los profesores repitieran siempre lo mismo, que era lo que, de hecho, ocurría: los profesores repetían siempre lo mismo, el profesor de Obligaciones dictaba el mismo curso de Obligaciones, año tras año, semestre tras semestre. Entonces la idea era también dejarles a los profesores elegir los temas que les interesaran y obligarlos un poco a cambiar los temas, no siempre lo mismo, y dar a los alumnos la oportunidad de elegir, dejando un núcleo central de materias obligatorias: Civil, Comercial, Penal, Filosofía, obviamente (risas), etc.⁸

Por supuesto, en nuestra Facultad, siempre conservadora, hubo mucha resistencia. Para empezar, de los profesores. Con los profesores tuvimos que hacer muchas reuniones porque no se podía hablar con todos ellos a la vez. Y, más o menos, logramos, si no convencerlos, por lo menos, hacer la propaganda necesaria.

Se crearon, además, los Departamentos de cada área. Yo que no sabía ni siquiera formular bien un decreto creando departamentos, recuerdo que recurrí a [Agustín] Gordillo, quien me ayudó mucho. Fabricó una serie de ordenanzas, entre otras, la *departamentalización*.

Entonces, se crearon los distintos departamentos. Entre otros, como les dije, el de Filosofía. Pero se dejó de dictar una única materia "Filosofía del Derecho". Cada profesor podía tomar el tema y elegir el curso, de 6, 3 o 2 meses, y el cursado de un curso daba puntaje, según la extensión. La idea es que el alumno entonces reúne los créditos o puntos y cuando reunió los puntos necesarios, se recibe. El núcleo de materias obligatorias, había que cursarlo forzosamente. Pero, el resto, podía cursarse libremente.

Por supuesto, en nuestra Facultad, siempre conservadora, hubo mucha resistencia. Para empezar, de los profesores. Con los profesores tuvimos que hacer muchas reuniones porque no se podía hablar con todos ellos a la vez. Entonces, hicimos reuniones por grupos, generalmente en el Salón Rojo o en el Salón del Consejo. Y, más o menos, logramos, si no convencerlos, por lo menos, hacer la propaganda necesaria.

⁸Esta era también la opinión de Carlos Nino, "el motor" del Plan de Estudios. En una entrevista realizada en 1988 afirmaba que "el plan nuevo tiene muchas ventajas. [Una] importante [es] que obliga a salir de la rutina. Porque eso era lo que pasaba con el plan que tenía la Facultad de Derecho, que creo tenía setenta años de antigüedad y que prácticamente se da en muy pocos países del mundo. En definitiva generaba una rutina muy repetitiva por parte de todos: primero de los profesores y en segundo lugar de los estudiantes. En otras palabras, el tener que dar materias fijas, con programas fijos, con ciertos temas también fijos, lleva a algunos profesores, que por otro lado no están bien remunerados y tienen actividades paralelas, a una actividad del "menor esfuerzo"; entonces se acostumbra a repetir permanentemente siempre lo mismo. Los estudiantes tampoco exigen demasiado para que ellos a su vez, no se vean exigidos por el profesor." (Nino, 1988: 281-282). La libertad de elección de los alumnos, por su parte, también contribuía a romper con la rutina. En este sentido, Nino sostenía: "[d]e parte de los alumnos la cuestión también es diferente, porque los alumnos tienen libertad de elección, pueden elegir cursos y seminarios de acuerdo con sus intereses y con las necesidades que ellos prevean para su futuro. Se supone entonces que si eligen un cierto tema es porque tienen un interés especial en él, y sería totalmente autofrustrante de parte de ellos, no interesarse en profundizar la discusión. Por supuesto que romper con las rutinas lleva mucho tiempo [...] pero creo que con el tiempo se van a ir percibiendo las ventajas de tener un sistema abierto a las inquietudes de los profesores y de los estudiantes, a las circunstancias del país" (Nino, 1988:282)

La idea era que nadie puede saber todo el derecho. Esto es absurdo. Uno aprende una materia y, a los dos días, o dos meses, o dos años, se olvida. Es un problema psicológico: nadie puede retener todo.

Las objeciones más frecuentes eran: ¿qué pasa si uno, por razones laborales, necesita saber una materia que no ha estudiado? La respuesta es muy sencilla: tiene que estudiar. Y a mí me pasó esto. Porque, poco después, al terminar mi decanato, a los dos años, en 1986, me nombran juez de la Cámara Federal Civil y Comercial, que tenía una competencia muy amplia. Y el primer caso que me cae era de Navegación. Yo Navegación estudié, aprobé, etc., como corresponde. Pero no tenía ni idea de lo que era, no entendía ni la terminología. Entonces, le hablé a "Pepe" [José Domingo] Ray, que era mi profesor, y le dije: *"Por favor, mandame un par de libros de Navegación porque tengo que estudiar"*. Me mandó dos o tres libros. Los leí y, cuando los leí, la cosa se aclaró. Y resolví perfectamente el caso.

De modo que, aunque esto fue después, la teoría anterior se confirmó en la práctica, por lo menos en la práctica personal.

La idea era, entonces, dejar en libertad de acción a los estudiantes para que puedan elegir las materias que prefieran. Había, sí, orientaciones: Derecho Privado, Público, Penal, etc. Y había un montón de cursos que podían tomar libremente en cualquier departamento que se les ocurra.

La resistencia primera de los profesores fue vencida un poco por razones de poder porque yo tenía todas las facultades. Era prácticamente dictador (risas).

Guillermo Ferraioli: ¿Había Consejo al mismo tiempo?

EB: Nombé a un Consejo consultivo, un poco para salvar las apariencias (risas).⁹

JR: ¿Cuando Ud. fue Decano Normalizador todavía no había sido vuelto a constituir el claustro?

EB: Mi tarea principal era organizar todos los concursos.¹⁰ Porque durante mucho tiempo, desde la época de Onganía, esto es, desde 1966, no se hacían concursos, y estábamos en 1984. Entonces, todos los profesores, algunos habían llegado por concursos, pero se habían vencido todos los plazos. Entonces, mi tarea era organizar los concursos. Cosa bastante complicada como puedo

⁹ Aunque entre sus atribuciones como decano normalizador, tal como fue mencionado anteriormente, concentraban también las que en tiempos normales correspondían al Consejo Académico.

¹⁰ La sustanciación de los concursos había quedado suspendida por disposición del art. 7° del decreto 154/83. Este disponía, asimismo, que "[e]l Consejo Superior Provisorio de cada universidad dictará normas especiales, las que deberán ser aprobadas por el Ministerio de Educación y Justicia, a los fines de revisar la aparente validez de los concursos realizados bajo el imperio de la Ley 22.207" (art. 8°).

reafirmar después de lo que me pasó la semana pasada que tuve un concurso de Filosofía del Derecho en el que casi acaban conmigo.

EM: ¿Cómo se revisaron a los profesores designados? Supongo que algunos habían sido designados por la dictadura y se los tenía que revalidar o no.

EB: En principio, se hicieron concursos para las cátedras existentes. Si había seis cátedras, entonces se concursaban seis lugares. Pero pusimos también una cláusula adicional: si algún profesor, que tenía cátedra por concurso, se presentaba a un nuevo concurso, entonces aumentaba el número de cargos. Esto un poco para atraer a los profesores a que se presentaran voluntariamente. Y muchos de ellos se presentaron, y casi todos ganaron.

El segundo problema que se presentó fueron los chicos, los alumnos. Ellos hicieron una oposición cerrada. Los reformistas, los no reformistas, no me acuerdo ya cuántas agrupaciones había, pero todos estaban en contra del Plan. Y ahí tuve muchas discusiones con los alumnos y los jefes de las agrupaciones. Uno de los principales opositores era la hija de Delich, Valentina Delich. Era una chica muy agradable en el trato, bastante mona, pero muy violenta, teníamos discusiones a muerte.

GF: ¿Por qué se oponían los estudiantes?

EB: Mi impresión es que tenían miedo: no querían elegir, querían materias obligatorias. No sé qué pensaban, pero se oponían cerradamente. Tal es así que los representantes estudiantiles en el Consejo Superior, había

El segundo problema que se presentó fueron los chicos, los alumnos. Ellos hicieron una oposición cerrada. Los reformistas, los no reformistas, todos estaban en contra del Plan.

cuatro chicos, votaron en contra del Plan cuando se lo presentó. Decanos, Graduados y Docentes, en cambio, votaron a favor. También fue una discusión bastante dura y larga con el resto del Consejo pero hubo apoyo amplio del personal de Profesores y de los Decanos.¹¹

El Consejo Superior estaba integrado por el Rector, los Decanos de las Facultades, más Representante de Graduados, Representantes de Profesores y de Representantes de Estudiantes. Todos elegidos un poco a dedo porque no había tiempo para hacer elecciones como la gente. Pero se hicieron, entre los chicos, elecciones, con mucho grito (risas), pero no hubo problemas graves, no hubo peleas graves, quizás alguna bofetada (risas), pero no pasó de ahí; armas no aparecieron, por suerte.

¹¹ El nuevo Plan de estudios para la Facultad de Derecho se aprobó por Resolución del Consejo Superior Provisional el 24 de septiembre de 1985, por Res. (CS) 809/85.

Dicho sea de paso, Valentina Delich, que estudiaba Sociología, después se fue a París, estuvo como cuatro años allá, y cuando volvió, me vino a ver, y me dijo: "*Doctor, usted tenía razón*". Eso, para mí, fue una gran satisfacción. Delich era una chica inteligente.

La cuestión es que en los dos años y pico en que yo estuve logramos *formalmente* poner en marcha el plan. Pero no ponerlo en marcha *de hecho*. De esto se encargó ya [Jorge] Sáenz, mi sucesor.¹² Yo tuve la gran suerte de tenerlo a él como sucesor. No sé si ustedes lo conocen a Sáenz, es un administrativista. Es un tipo muy inteligente; además, estuvo en el [Instituto] Gioja, sabía filosofía, de modo que nos entendíamos. Además Sáenz era muy práctico; en cambio, yo no tenía ninguna práctica, para mí era todo innovación. En cambio, Sáenz sí, y él puso en marcha de hecho el plan. Después, quizás, algunos decanos sucesivos intentaron torpedearlo, pero fundamentalmente se conservó. La idea general creo que hoy se mantiene también. La idea de un núcleo central de materias obligatorias y después la posibilidad de elegir cursos en distintos departamentos.

JR: Sí, básicamente sí. Se han agregado algunas materias obligatorias como Derecho de Integración, Derecho Internacional Privado y Derecho Internacional Público.

EB: Esto parece razonable.

GF: Quizás un cambio importante que hubo es que se eliminó la Orientación General.

EB: Ah, sí, me acuerdo. Hubo una larga discusión en el Consejo de la Facultad, que no era todavía un Consejo Directivo, era un Consejo Académico, no tomaba decisiones, las decisiones debía tomarlas yo (el Decano). Pero discutíamos en el Consejo. Y allí, algunos chicos, no contentos con las especializaciones, propusieron eso: una "Especialización en General". Yo creo que es una contradicción en los términos. Yo lo rechacé, pero terminó introduciéndose...

GF: Finalmente se eliminó en el Plan 2004. Así que usted prevaleció (risas)

EB: Esto está bien, porque no es cuestión de elucubrarlo en una o varias cabezas, sino de ver cómo funciona en la práctica. Y yo creo que en la práctica el Plan funciona, por lo menos, por lo que yo he visto.

¹² Se refiere al Dr. Jorge Alberto Sáenz, abogado por la Universidad de Buenos Aires y Doctor por la Universidad de La Plata, cuyo mandato como decano se extendió de 1986 a 1990 y continuó la "normalización" de la facultad de Derecho. Fue sucedido por el Dr. Eduardo Pigretti.

EM: Con respecto a la selección de las materias obligatorias, ¿cómo se realizó?

EB: En esto, como siempre, los profesores son contradictorios. Por un lado, querían que su materia fuera obligatoria... "*¿Cómo no va a ser obligatoria Derecho Romano?*". Y, por otro lado, se quejaban de que tenían muchos alumnos y de que tomar exámenes a miles de alumnos es una tarea ímproba. Por Derecho Romano, hasta mandaron una delegación de Italia, con el profesor [Pierangelo] Catalano a la cabeza, y había otro de Cerdeña, muy simpático, cuyo nombre no recuerdo, para convencerme de que debía ser obligatoria. Yo nunca suprimí Romano. Era una materia obligatoria para quienes elegían Derecho Privado como orientación. Pero los que elegían otro tema, como por ejemplo, Penal, ¿para qué demonios necesitan Derecho Romano? Pareciera superfluo.

Esto fue un poco la historia del Plan de Estudios.¹³

II.C. Otras reformas. Historia de la Facultad

EM: ¿Qué otras reformas realizaron?

EB: Bueno, hubo otras cosas, como la departamentalización y la supresión de los Institutos, que eran absolutamente inútiles. Había distintos Institutos: de Derecho Civil, de Filosofía del Derecho, de Navegación, etc., y no hacían nada, *salvo* algunos profesores. Por ejemplo, [Ambrosio] Gioja¹⁴, en Filosofía del Derecho, hacía muchísimo. Gioja era un profesor realmente excepcional. Nunca escribía nada y menos mal porque lo poco que escribía era malo. No era escritor, era un profesor oral. Sus clases eran fascinantes. Yo lo conocí por casualidad. El sistema era rendir exámenes¹⁵; para rendir exámenes yo iba dos o tres días antes para ver la cara del profesor, nada más que para eso. Y una vez entré en un aula y me encontré con un señor, bastante alto, que estaba enseñando la filosofía de Husserl con una tiza en la mano, y hablaba de *epoché* y de *noema* y de

¹³ El Plan de Estudios de 1985, aprobado por Res. (CS) 809/85, fue reemplazado en 2004 por Res. (CS) 3798/04 y modificado por resoluciones subsiguientes. Se basó en el documento "*Aportes para el estudio y actualización del diseño curricular de la carrera de Abogacía*", de la Secretaría Académica en el año 2002, y presentaciones efectuadas por miembros de los tres claustros del gobierno de la facultad, de las cuales surgían dos ejes básicos: la necesidad de incrementar la carga horaria total de la carrera (inferior a la de muchas otras universidades públicas, e incluso a otras carreras dentro de la Universidad de Buenos Aires) e incluir la enseñanza o el hincapié en determinadas áreas relegadas, tales como: lectocomprensión en idioma extranjero, incluir materias (tales como "Concursos" y "Finanzas y Derecho Tributario"), e incrementar la formación procesal y de práctica profesional en la última parte de la carrera. Para ver un estudio *in extenso* de esta comparativa, consultar la siguiente publicación: http://www.estudio-petersen.com.ar/Actualizacion_Curricular.htm.

¹⁴ Se refiere a Ambrosio Lucas Gioja, que fue un abogado y filósofos del derecho considerado uno de los más notables, que ocupó el cargo de titular de cátedra de Filosofía de Derecho en la Facultad de Derecho. Su extraordinaria labor como profesor, investigador, y formador de otros profesores e investigadores, de las razones por las cuales el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la facultad lleva su nombre.

¹⁵ Se refiere al sistema establecido por el "Plan Viejo" de estudios, que fue reemplazado por el Plan de 1985.

otros términos husserlianos que son bastante complicados. Yo había tratado de leer a Husserl y me resultó muy difícil. Pero aquí, era impresionante: ¿cómo podía ser que enseñara filosofía con una tiza? La tiza no era para escribir. Era para mostrar la diferencia entre lo que uno piensa, el objeto, el objeto que uno piensa, etc. Y me pareció tan fascinante que seguí todas las clases de Gioja a partir de ese momento. Realmente fue uno de los pocos de los profesores que tenía gran atractivo.

Otro era Legón, Faustino Legón, profesor de Derecho Político. También caí por casualidad, para verle la cara al profesor, en una clase en la que él habló de las tres repúblicas marítimas de Italia en el Renacimiento: Venecia, Génova y Pisa. Y era una clase fascinante. Entonces fui a la biblioteca y pedí todos los libros de Legón. Eran una cosa terriblemente aburrida. Lo mismo pasaba con Gioja. Los dos volúmenes de Gioja, que fueron editados luego de su muerte (creo que le hicieron mal, no fue una acción muy exitosa), tienen artículos aburridos. Gioja no sabía escribir. En cambio, cuando hablaba era fascinante. Porque, cuando hablaba, él contaba el proceso. Y cuando escribía, escribía el resultado, pero el resultado, por sí, no decía nada. Yo me acuerdo una de las últimas clases de Gioja que oí. Una conferencia que dio poco antes de morir en la Universidad Kennedy. Era sobre el mito del Estado y, básicamente, consistió en relatar el proceso de preparación de la conferencia. Dijo: *"Bueno, me pidieron sobre este tema, y yo había leído bastantes cosas, pero resolví refrescar mi memoria; entonces, decidí releer el libro de Cassirer 'El mito del Estado', y así sigue: 'Y Carl Schmitt y Kelsen, y este y el otro'".* Era un relato fascinante. De cada libro él sacaba lo que había aprendido. Si uno pregunta ¿y cuál era la conclusión? No había ninguna conclusión. Era el proceso de pensar lo fascinante. Y esto siempre era así con Gioja. Cuando empezaba escribir, lo hacía de forma aburrida, y no reflejaba en nada su personalidad. Hubo gente así. Legón era así también.

Otro profesor que también daba muy buenas clases, de otro estilo, un estilo muy solemne, era Sebastián Soler. De él fui a oír un montón de clases. En la primera clase en que fui a oírlo dijo "Hoy vamos a hablar de las lagunas del derecho. Lagunas en las que, pese a su poca profundidad, se ha ahogado más de un jurista". Eran una frases sensacionalmente bien construidas. Pero claro, muy solemne. Soler era solemne. Pero muy buen profesor.

EM: Y, a diferencia de los otros, escribía bien.

EB: Sí, escribía muy bien. Soler era otra cosa. A mí, en la única materia en la que me bocharon fue Penal. Fontán Balestra, con toda razón, yo no sabía nada, me bochó. Entonces yo me enojé. Me compré los cinco tomos de Soler y los leí de cabo a rabo y aprobé las dos materias, Penal General y Penal Especial. Y luego lo fui a escuchar Soler. Porque, claro, yo entré a la Facultad

antes del 55, en el 54. En el 55 se produce la Revolución, echan a todos los profesores, o, por lo menos, a gran parte, y nombran a profesores nuevos, algunos viejas celebridades o muy conocidos, aunque ya medio gagá, y a profesores jóvenes muy buenos. Así que hubo una gran readaptación y un cambio grande que yo viví como alumno. Yo me recibí en el 58.

EM: A esa época, desde el 55 al 66, algunos historiadores de la Universidad la llaman la "*época de oro*", ¿considera que es así?

EB: Era la época de oro, yo creo que sí. En la Universidad en general pero sobretodo en algunas facultades. En Exactas, por ejemplo, entraron Klimovsky, [Mario] Bunge, Rolando García, [Manuel] Sadosky, que eran profesores de gran nivel, y realmente hubo una eclosión.

II.D. La relación con otras facultades

EM: ¿Cuál era su contacto con otros decanos? ¿Tenían dificultades comunes?

EB: En la UBA, las facultades son un poco separadas. No hay mucha colaboración y tampoco la hubo en aquella época. Son mundos separados. Pero con algunos decanos yo tenía una muy buena relación personal. Con el Decano de Medicina, por ejemplo, cuyo Vicedecano o Secretario, no recuerdo, me propuso que hagamos en conjunto un reglamento para los concursos, cosa que hicimos. Después fue Rector, Jaim Etcheverry, un tipo muy agradable. Y con otros Decanos... bueno, con Exactas había comunicación obvia, por razones personales. Alchourrón había sido alumno de Klimovsky, García, etc., de modo que los conocía a todos ellos. Y había mucho contacto. En un momento, se produjo un gran conflicto Delich y Klimovsky.

II.E. CBC e ingreso irrestricto

EM: Si no me equivoco, Klimovsky quería anular todos los nombramientos realizados durante la dictadura y eso fue lo que dio lugar al conflicto.

EB: No, básicamente, la pelea era por lo que Klimovsky llamó las "autopistas de Delich" (risas). Delich resolvió hacer un curso básico para toda la Universidad, a lo que Klimovsky se oponía, yo creo que con bastante razón.

JR: Allí surge el CBC.¹⁶

EB: Exacto. No sé cómo funciona el CBC, nunca lo hice, así que no sé.

JR: Es un primer año nivelador. Hay dos materias obligatorias que cursan todas las orientaciones, "Introducción al Pensamiento Científico" y "Sociedad y Estado". Y otras cuatro materias según la carrera.

EB: Bueno, no me parece mal.

JR: Tiene que ver con la idea de ingreso democrático y rechazar un examen de ingreso. Pero, al mismo tiempo, está pensado como, o funciona como, un filtro.

EB: Eso es un tema complicado. Porque algún filtro pareciera razonable, por lo menos para tener un mínimo de conocimientos comunes. Pero, al mismo tiempo, yo siempre recuerdo una vez en que me vinieron a ver unos chicos, cuando yo era Decano. Estábamos hablando y un chico de Misiones, me dijo: "*¿Usted cree que yo puedo competir con gente de Buenos Aires? La escuela de mi provincia es un desastre.*" Y realmente me impresionó. El venía de Misiones y tenía que competir con gente de aquí. Por supuesto, acá también había escuelas malas. Pero había escuelas buenas. Entonces, había una desigualdad muy grande inicial. De modo que un examen eliminatorio es un poco desagradable. Yo no tengo una opinión formada. Algún filtro hace falta o, por lo menos, tratar de enseñar ciertas cosas a todo el mundo para que tengan algún lenguaje común. Por eso, yo creo que el Ciclo Básico anterior funcionaba bastante bien. No sé ahora cómo vendrá la mano.

II.F. ¿Laica o libre? Las universidades privadas, la proliferación de las universidades públicas y la calidad de la enseñanza universitaria

GF: Es la instancia de la Universidad que más alumnos tiene. No recuerdo las cifras con exactitud, pero es más grande que el resto de los cursos de grado de la Universidad. El problema es que hay gente para la que opera como filtro pero que no continúan.

¹⁶ Ciclo Básico Común, que es en la práctica el primer año para todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires y que se instrumentó en 1985 como un modo de reemplazo de los exámenes de ingreso. Sus objetivos son: "*brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática*". Se compone de seis materias obligatorias: dos comunes para todas las carreras; dos dispuestas según la orientación en la que está inscripta la carrera elegida y dos específicas de la carrera. Actualmente, para la carrera de Derecho, estas materias son: Pensamiento Científico, Sociedad y Estado, Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional, Sociología, Principios del Derecho Latinoamericano y Ciencia Política. Para más información, ver: <http://www.cbc.uba.ar/Introduccion>.

EB: Bueno, ese es un problema, y hay que pensar bien cómo resolverlo. Por un lado, yo soy gran partidario de la universidad abierta y gratuita. La universidad estatal debe ser abierta y gratuita. Yo creo que este un punto muy importante que hay que defender. Al mismo tiempo, tiene que haber un buen nivel. La universidad estatal tiene que ser del mejor nivel posible. Lamentablemente, cuando se crearon las universidades privadas, en la época de Frondizi... En ese momento se discutía entre laica o libre, y había manifestaciones y peleas. Yo era partidario de laica, no de libre. Libre quería decir universidades privadas. Las universidades privadas algunas se convirtieron en empresas privadas. No todas. Hay algunas buenas, pero pocas. Y lo que ocurrió últimamente es que la universidad estatal se convirtió en peor todavía que las privadas. Han creado universidades estatales por todos lados: Lanús, Avellaneda, Banfield, Lomas de Zamora, Tres de Febrero, etc. Y son de un nivel, yo no las conozco, pero sospecho que deben ser de nivel muy bajo. Porque no hay gente, no hay gente para enseñar en tantas universidades. Y uno nota que la Universidad de Buenos Aires sigue siendo una buena universidad. Pese a todos sus altibajos, yo creo que es la mejor. Córdoba y La Plata todavía mantienen un nivel más o menos aceptable. Y después la cosa va bajando. Ya lo que enseñan las chicas en la Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo... Para este concurso había varias inscriptas. Después no se presentaron. Yo tenía curiosidad a ver qué es lo que iban a decir. Había como cuatro, pero al final no se presentó ninguna.

La universidad estatal debe ser abierta y gratuita. Yo creo que este un punto muy importante que hay que defender. Al mismo tiempo, tiene que haber un buen nivel. La universidad estatal tiene que ser del mejor nivel posible.

Por lo tanto, yo tengo mis dudas sobre el nivel de enseñanza en muchas de estas Universidades que han brotado por todos lados. Que a lo mejor a la larga se van a ir mejorando, esperemos.

GF: El gran problema de esas universidades es que tienen una matrícula muy grande, inscriben a mucha gente, pero gradúan a muy poca.

EB: Bueno, ¡eso es una buena señal! Quiere decir que, de alguna manera, hay alguna exigencia. Peor sería que todo el mundo se reciba.

II.G. El desafío de la masificación y la relevancia de que los alumnos cursen

JR: Hablando de inscriptos, cuando se terminó la dictadura y empezó todo de nuevo, la Facultad de Derecho reabrió sus puertas con otro tipo de enfoque. ¿Hubo un aluvión de gente inscribiéndose? ¿Cómo se manejó?

EB: Eso les contaba. Me encontré con la multitud de gente que quería anotarse en la planta. ¡Se me puso la piel de gallina! ¿Qué hago yo con toda esta gente? Pero no pasó nada.

JR: Fueron absorbidos.

EB: Fueron absorbidos por las cátedras. Teníamos muchos docentes en la Facultad. Organizamos cursos para todos. Eso es otra cosa importante. En mi época, cursos había muy pocos. Por ejemplo, Ray, dictaba un curso para navegación. Lo hice, y sabía bien navegación. Después me olvidé todo, pero en su momento lo sabía. Lo otro era un profesor que hablaba, ahí de lejos y uno ni lo escuchaba.

JR: ¿Y eso es parte de lo que intentaron cambiar?

EB: Sí, claro. Nosotros organizamos cursos para todos. Y esto funcionó bien. Espero que todavía siga funcionando.

JR: Hay profesores y profesores.

EB: Me acuerdo, por ejemplo, de cuando mi hija entró en la Facultad. Entonces, tenía cursos a la mañana temprano, a las 8:00. Pero a las 9:00 la encuentro en casa y le digo: "*¿Qué hacés acá?*". "*Ah no, el profesor no viene nunca, para qué voy a ir*". Era el profesor de Romano. Entonces averigüé quién era y resultó que venía de Córdoba. Efectivamente, no venía nunca. Firmaba, eso sí; firmaba, firmaba, y clases no daba. Bueno, esas cosas ocurren.

EM: Eso sucede mucho. En el mejor de los casos, no da clases el adjunto, esto es, el profesor nombrado al efecto, sino un ayudante.

GF: Está pasando que dan muchas clases auxiliares de segunda o auxiliares alumnos.

EB: Yo fui auxiliar alumno de Gioja. Me acuerdo que en una de las primeras clases me dijo: "*Bulygin, usted va a dictar una clase sobre persona jurídica*". "*Yo no sé nada de persona jurídica*", le dije. Y tuve que dictar la clase. La mejor manera de aprender es dar una clase. Porque ahí uno se da cuenta de todo lo que no sabe. Así que eso no está mal.

GF: Siempre y cuando sea una clase.

II.H. ¿Quién debe dar clase?

JR: Y que las personas se lo tomen en serio. Hablando de enseñar, está la discusión, supongo que también en su época se daba, sobre quién debe enseñar, en el sentido de si tiene que ser un profesor con dedicación exclusiva a la enseñanza o si está bien que sea una persona que tiene dedicación semi-exclusiva y que se dedique a la actividad profesional. ¿Ud. qué opina?

La mejor manera de aprender es dar una clase. Porque ahí uno se da cuenta de todo lo que no sabe.

EB: Bueno, este es un tema complicado. Depende, por lo pronto, de las distintas facultades. Un profesor de ciencias exactas, por ejemplo, tiene que ser full time, en lo posible. Porque además no tiene tentaciones extra-universitarias. En cambio un abogado tiene muchas tentaciones extra-universitarias. Entonces, que un abogado sea profesor *full-time* es muy difícil. Yo he conocido algunos. Yo no era *full-time*. Trabajaba de abogado. Mal, pero trabajaba. (Risas) Pero Alchurrón era uno, Nino era otro, ¡y pare de contar!¹⁷ Un administrativista no podía ser profesor *full-time*, porque tenía que actuar en derecho administrativo. Es un problema complicado.

¹⁷ Nino, en cambio, era un decidido partidario de los profesores *full time*. En este sentido, en la entrevista mencionada, comentaba lo siguiente: "Yo (...) atribuiría [el menosprecio de la literatura jurídica local] a varias causas. En primer lugar, creo que responde a un problema muy profundo y es que la actividad académica jurídica sería en el país es relativamente limitada. Básicamente, no por falta de talento ni de gente capacitada, sino por falta de tiempo. En este momento, con la complejidad que tiene el desarrollo teórico en materia jurídica, como en otras áreas teóricas, es imposible estar al día y tener un entrenamiento adecuado si no hay una dedicación casi *full-time* a la tarea de la docencia. Y ustedes saben que en el caso de nuestra facultad y del ámbito jurídico académico de la Argentina en general es muy limitada, la mayoría de los profesores de derecho, por necesidad u otras razones, son profesores de dedicación simple o a lo sumo de dedicación *part-time*. Porque dedican la mayor parte de su tiempo a la administración de justicia o a su profesión de abogados, y la tarea académica, si bien la hacen con esfuerzo y entusiasmo, es una tarea secundaria y más bien amateur (...)" (Nino, 1988: 279). Y luego: "(...) se debería tratar por todos los medios de tener profesores con dedicación exclusiva. Creo que eso que parece una pavada puede tener efectos enormes: gente que tuviera tiempo, que tuviera un contacto permanente con los estudiantes, un contacto permanente entre sí, etc., más allá de las condiciones intelectuales, de las diferencias ideológicas, etc., creo que eso tendría efectos enormemente beneficiosos". (Nino, 1988: 284)

II.1. La experiencia docente en las universidades privadas

GM: ¿Dio clases en la universidad privada?

EB: Sí. Alguna vez estuve enseñando en la Universidad del Museo Social. Soler me nombró como su sucesor en Teoría General. Con Soler tuve una gran relación, era un tipo muy agradable. Además tocaba la guitarra, tomaba vino. No en las clases, por supuesto (risas). Además era muy buen profesor, un tipo muy capaz. Pero duré poco. No sentí estímulo en esta Facultad. Los alumnos no tenían interés. Así que duré un año y renuncié. En cambio, estuve varias veces, varios años, en Di Tella. En Di Tella era distinto. Los alumnos formaban parte del grupo, discutían, hablaban, eran de buen nivel. Eso sí, uno sentía cierta soberbia. Los alumnos pagaban grandes sumas. Entonces el profesor tenía que estar correspondientemente a su disposición. Nunca tuve problemas con los chicos, pero uno sentía un ambiente.

GF: Una relación contractual

EB: Sí, algo de eso hubo. Pero era buen nivel. Creo que hay dos o tres que lo tienen. Di Tella y San Andrés. Maimónides me han dicho que en medicina es buena. En la Católica de Córdoba. Pero la Católica de Buenos Aires, según me contaron, un desastre. Tengo una conexión con la Universidad Austral, fui a dar un par de clases sueltas, y hay algunos chicos que están bien. Jóvenes y bien encaminados. Creen en el Derecho Natural, pero bueno, para eso están (risas).

II. J. La investigación en la Facultad de Derecho

EM: ¿Hubo alguna reforma que hubieran querido hacer al plan de estudio, o a otro aspecto de la Universidad o de la Facultad y que no hayan podido por las circunstancias? ¿Algo que querían cambiar y que tuvieron que ceder y no cambiar?

EB: ¿Pensás en algún caso concreto?

EM: No.

EB: En realidad, no sé. No conozco todas las facultades y son, realmente, mundos aparte. Facultad de Medicina, es un mundo que no tiene nada que ver con la Facultad de Derecho. En

medicina un profesor titular está muy cerca de Dios. Pero un adjunto, es un personaje. Cuando un profesor camina, por ejemplo en un hospital, con todo su séquito, ¡es todo una ceremonia! (risas)

EM: Con respecto a la investigación en la Facultad, ¿propusieron alguna reforma en particular?

EB: Bueno, cuando suprimimos los Institutos, formamos el Instituto de Investigación Jurídica. Para concentrar la investigación en este Instituto. Lamentablemente no funcionó del todo bien. Entre otras cosas, porque no era fácil conseguir a alguien que se ocupara. A mí por ejemplo, algunos de los decanos sucesivos, no me acuerdo quién, me ofreció, y yo no quise tomar esa responsabilidad. A lo mejor cometí un error, a lo mejor había que hacerlo. Yo creo que un director del Instituto debió haber sido Nino. Pero Nino estaba muy ocupado con la Presidencia, no podía. Nino era la persona indicada para este lugar.¹⁸ Es un tema complicado. Investigación en la Facultad de Derecho, básicamente depende de las personas. Hay personas que investigan y hay personas que figuran y no investigan. ¿Y cómo los hacés investigar? ¿Cómo los obligás? Algunos no investigan y mejor que no investiguen. Pero con todo yo creo que el nivel de la facultad de Derecho no es tan malo como algunos dicen.

Es difícil, porque los profesores tienen actividades privadas. Trabajan como abogados, como asesores, o como políticos. Entonces, investigan muy poco y muy de vez en cuando. Y los que investigan, bueno, no hace falta nombrarlos, lo hacen porque les gusta. Alchourrón, por ejemplo, era un profesor espléndido.

Yo, por lo menos, insistí con mis hijos y nietos para que fueran a la UBA.

JR: En la Facultad que tenemos ahora, ¿ve conseguido lo que intentaron hacer cuando intervinieron?

¹⁸De hecho, Nino sostenía que todos los profesores debían ser profesores investigadores: "En una universidad seria de Europa o de los Estados Unidos, de ninguna maera se puede concebir un profesor que al mismo tiempo no sea un investigador. No es alguien que va al aula simplemente a impartir una serie de conocimientos. Esto es una idea absurda porque estos conocimientos están mucho mejor desarrollados en textos escritos. El profesor va al aula para desarrollar en conjunto con los alumnos, especialmente con los de post-grado, ideas que después va volcando en su trabajo de investigación. O sea que la enseñanza es una parte integral de su tarea de investigación. El profesor eige generalmente para enseñar un tema sobre el que está escribiendo y parte del chequeo del tema lo va haciendo en clase, en diálogo con los estudiantes. O existe la idea de que hay un conjunto de conocimientos acabados que el profesor va a exponer a los alumnos. Se supone que el profesor es alguien que en ese mimo momento está experimentando y hasta desarrollando alguna teoría, y da esas clases para, en una forma discursiva, dialogada y crítica, ir exponiendo esas ideas e ir viendo hasta qué punto tienen validez; e ir entrenando al mismo tiempo a los estudiantes en esa tarea de investigación reflexiva (...) La universidad se concibe en los países desarrollados como una comunidad en la que conviven estudiantes y profesores que desarrollan contactos muy intensos, dado que ambos son de dedicación exclusiva y se alojan, o al menos trabajan todo el día en la universidad (...)". (Nino, 1988: 280)

EB: No sé. Algún progreso se ha alcanzado. Ahora, no es el ideal todavía y falta mucho. Es difícil, porque los profesores tienen actividades privadas. Trabajan como abogados, como asesores, o como políticos. Entonces, investigan muy poco y muy de vez en cuando. Y los que investigan, bueno, no hace falta nombrarlos, lo hacen porque les gusta. Alchourrón, por ejemplo, era un profesor espléndido. También era ágrafa. Tampoco escribía. Empezó a escribir cuando se inventó la computadora. Con la computadora empezó a escribir encantado (risas). Y antes de eso, ¡nada! Ni una carta. Cuando tenía que escribir una carta me pedía: "*Eugenio, ¿me podés escribir una carta?*". Bueno, cartas de amor no me pedía, pero oficiales sí (risas). Pero era un profesor realmente de gran nivel. ¿Tampoco lo conocieron a Alchourrón?

JR: No.

EB: ¡Son ignorantes! (risas)

JR: Nacimos bastante tarde.

EB: Carrió era también un profesor muy bueno.

EM: Teniendo en cuenta que los nombres de los grandes profesores de la Facultad (Carrió, Alchourrón, etc.) son todos de SADAF¹⁹, ¿qué importancia tuvo SADAF durante el período dictatorial en el que la universidad no era un ámbito abierto a la discusión crítica?

EB: SADAF fue vital. La muerte de SADAF, bueno, muerte no, pero la gran crisis de SADAF se produjo con la democracia. La democracia casi liquida a SADAF. Pero en su momento era muy importante. Porque no se olviden de que, ya en '66, con la Noche de los Bastones Largos²⁰, hubo un gran éxodo. En algunas Facultades, vacío. En Exactas, en Arquitectura, en Filosofía. En Derecho también hubo renuncias importantes. Renunció Carrió, renunció Rabossi.

¹⁹ Sociedad Argentina de Análisis Filosófico. Es una sociedad sin fines de lucro dedicada a la reflexión filosófica en la tradición analítica que fue fundada a fines de los años '60 por iniciativa de Carlos Alchourrón, Eugenio Bulygin, Genaro Carrió, Alberto Coffa, Juan Carlos D'Alessio, Ricardo Gómez, Gregorio Klimovsky, Raúl Orayen, Eduardo Rabossi, Félix Schuster y Thomas Moro Simpson.

²⁰ La "Noche de los Bastones Largos" fue el nombre que se le dio al desalojo violento de varias facultades de la Universidad de Buenos Aires, realizado el 29 de julio de 1966 por fuerzas de seguridad a la orden del general Onganía. Las facultades estaban tomadas por alumnos y profesores, así como por los decanos, en oposición al decreto-ley 16.912 que dispuso la intervención de las universidades nacionales, colocando a sus respectivas autoridades bajo la autoridad central del Ministerio de Educación. El símbolo de esta respuesta represiva fue el desalojo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, a cargo del decano Roberto García, donde se produjeron hechos de profunda violencia, detenciones a centenares, y todo tipo de destrozos a la sede. Tras ello, se produjeron renuncias masivas de profesores e investigadores, la mayoría de los cuales terminaría en el exilio.

El grupo Gioja fue también importante y muy numeroso. Para que se den cuenta de la cantidad de gente que trabajaba con Gioja, cuando vino Alf Ross a la Universidad de Buenos Aires, invitado por nosotros, por supuesto, en el 58 o 59, Gioja dio una gran recepción en su casa. Tenía una casa espléndida en la calle Juramento, con un gran jardín y estaba lleno de gente. Y Ross me preguntó: "*Dígame, ¿quiénes son toda esta gente?*". "*Todos colaboradores de la cátedra de Gioja*", le dije. "*¿Todos profesores?*". "*Bueno, algunos profesores, otros alumnos, otros ayudantes, pero todos colaboradores de Gioja*". ¡Eran 120! Ross, que estaba solo en Dinamarca, no tenía ni siquiera un ayudante, no lo podía creer. Cómo puede ser que 120 personas trabajen en Filosofía del Derecho. ¡Y era insólito! Insólito para Europa.

EM: ¿Ese grupo cuándo se desarticuló?

EB: Se desarticuló con el tiempo. Pero bueno, todavía quedan restos.

GF: ¿Pero qué pasó? ¿Encontraron lugar dentro de las instituciones del Estado?

EB: No. Por razones políticas. Hubo varias oleadas desde arriba. Algunos fueron echados, otros tuvieron que renunciar.

GF: ¿Los unía alguna suerte de resistencia cultural?

EB: Sí, claro que sí. Y por eso SADAF fue tan importante. Nosotros por casualidad nos encontramos con Carrió, Rabossi y [Thomas Moro] Simpson en Oxford. Y ahí asistimos un par de veces a la reunión de la Philosophical Society de Oxford. [Peter Frederick] Strawson nos introdujo y de repente nos impresionó la calidad de la discusión. Había un expositor y había discusiones de gran nivel. En Oxford esto se cultiva mucho. Me acuerdo, una vez en una Sociedad de Estudiantes, se invitó a [Alfred] Ayer y había un chiquito, petisito y flaquito. ¡Y lo hizo papilla! (risas). Empezó a preguntar, si esto es así, ¿por qué esto es así?, etc., ¡y él no sabía que contestar! Era una cosa impresionante.

EM: ¿Un estudiante?

EB: Un estudiante. Esas cosas en Inglaterra pasaban. Por supuesto, después se comentó mucho.

EM: ¿Quién era ese estudiante?

EB: Después desapareció. No sé si habrá muerto o si se dedicó a otra cosa. Su nombre no brilló. Lo cual fue una lástima. Era un tipo súper inteligente.

JR: Hablando de reductos culturales de resistencia, creo que alguna vez usted comentó que el seminario de los martes²¹ nació también por esa época.

EB: Sí, pero ya que empezamos a hablar de SADAF, voy a terminar con ese tema. SADAF fue concebido por nosotros cuatro en Oxford. Resolvimos hacer algo parecido a la Philosophical Society de Oxford y, cuando volvimos, efectivamente lo organizamos. Conseguimos alguien que nos prestara una vez por semana un salón en la calle Viamonte. Y entonces, empezamos con reuniones donde alguien exponía y había uno o dos discutiendo y después había discusión general. Más tarde, conseguimos alquilar un local en la calle Leandro Alem. Bastante más grande, con cursos, etc. Y al final nos mudamos a la sede actual, cuando Carrió compró esa casa y la regaló a SADAF. Había ganado un pleito importante y entonces hizo este gesto, que no es común. SADAF se organizó así en el 69, con Simpson y Rabossi. Tenía la ventaja de que había mucha gente que prácticamente había sido echada de Exactas y Filosofía. Entonces se agruparon básicamente tres grupos: Derecho, Exactas y Filosofía. Y como el tema común era la filosofía, entonces, empezó a funcionar muy bien. Y SADAF tuvo su gran auge durante la dictadura. Con la primer dictadura de Onganía y compañía, y también después con la dictadura, ya más seria, bien dura, de Videla y compañía. Y ahí es donde invitamos gente de afuera, vinieron montones de profesores de EE.UU. y de Europa. De alguna manera ellos se sentían estimulados a apoyarnos. Por supuesto no cobraban un peso. A veces les pagábamos el pasaje, cuando podíamos reunir la plata. Y a veces, ni siquiera. Todas las universidades decentes tienen fondos para que el profesor pueda viajar, entonces viajaban con sus propios fondos. Y vinieron montones de gente. Y fue realmente un centro importantísimo.²² Por suerte, si los servicios secretos alguna vez metieron la nariz, no les pareció importante y no intervinieron. Estuvimos trabajando con absoluta libertad durante la dictadura.

EM: Sí, pero la semana pasada se publicaron listas negras de la dictadura, y uno de los que estaba en ellas, entre otros 300 intelectuales y artistas, era Simpson.

²¹ Se refiere al Seminario Permanente de Lógica y Filosofía del Derecho, dirigido actualmente por Bulygin y por el Dr. Hugo Zuleta, titular de cátedra de Filosofía del Derecho.

²² Un testimonio sobre la importancia de SADAF en estos años puede encontrarse en Maffia, 2010.

EB: Simpson tuvo algún problema. Una vez lo citó un general. Y Simpson era muy astuto. Y le dijo: "*Usted general tiene un problema*". Se refería a un problema médico. Desvió la conversación, y hablaron sobre su problema. Y el General quedó muy bien impresionado. Después lo dejaron en paz.

GM: ¿Y después de la dictadura?

EB: Mucha gente se fue. Estaban metidos en otra cosa. Yo en la Facultad de Derecho, Nino en Presidencia, Carrió en la Corte Suprema, Rabossi en Derechos Humanos, y así sucesivamente. Klimovsky de Decano en Exactas. Así que hubo un gran bajón de la actividad, después empezó a recuperarse. Así que SADAF fue importante.

JR: ¿Y el seminario?

EB: Este seminario, que ahora hacemos los martes, se inició en 66. Me acuerdo que hicimos una comida de fin de curso, en julio, por ahí por los bosques de Palermo. Cuando volvíamos en auto nos paró la policía como dos o tres veces. No pasó nada, pero era la noche de los bastones largos, cuando fueron apaleados profesores y alumnos en Exactas, en forma muy brutal. Yo tenía un primo de mi mujer que era secretario del Presidente. Entonces lo fui a ver al día siguiente, cuando me enteré. Me dijo: "*Qué barbaridad, lo voy a averiguar*". Luego me dijo: "*M´ hijo, no me pregunte más*". Se ve que las autoridades supremas no estaban muy encantadas. Entonces nosotros, un grupito de gente decidimos organizar un seminario con el fin último derrocar al gobierno militar, pero con el fin inmediato de leer el libro de Popper -*La sociedad abierta y sus enemigos*-. Lo hicimos. Tengo los informes sobre cada reunión.

Entonces nosotros, un grupito de gente decidimos organizar un seminario con el fin último derrocar al gobierno militar, pero con el fin inmediato de leer el libro de Popper -*La sociedad abierta y sus enemigos*-.

EM: ¿Quiénes formaban parte?

EB: Estaban Nino, Alchourrón, Gibourg, María Eugenia Urtijo, Astrid Gómez, entre otros. Unas 12 o 15 personas. Este fue el comienzo del seminario. Nunca paramos. Desde el 66 hasta el año 2013, nunca paramos, siempre dentro de la facultad. Nunca hubo problema. En ese sentido, es curioso, hasta hubo un decano que era un militar, un capitán o un mayor, ya ni me acuerdo ni cómo se llamaba, que nunca se metió por suerte. Normalmente los decanos eran gente de la Facultad, del

grupo conservador. No hubo interferencias. Y como había buena relación con la parte administrativa de la Facultad, entonces siempre conseguimos aula y lugares para la reunión. El seminario funcionó. Y cuando murió Alchourrón incorporé a Zuleta, para tener un buen lógico.

EM: Un lógico reemplazo.

EB: Así es. (risas)

JR: Bueno, creo que ya lo agotamos lo suficiente. Le agradecemos mucho por su tiempo.

EB: Para mí es un placer.

Bibliografía

Delich, Francisco (1988), *La invención de la universidad*, Vol. 1, Buenos Aires, FUCADE.

Maffia, Diana (2010), "El análisis filosófico y la universidad de las catacumbas", ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Filosofía, AFRA, Buenos Aires, 6 al 10 de diciembre de 2010.

Nino, Carlos (1988), "Entrevista a Carlos Nino: La discusión crítica en nuestro medio académico", *Lecciones y Ensayos*, N° 49, pp. 277-285.

Rosemberg, Diego (2013), "La universidad en democracia", *Le Monde Dipomatique*, Edición Nro. 171, septiembre de 2013.

Suásnabar, Claudio (2011), "Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno de la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas", *Pensamiento Jurídico*, N° 31, pp. 87-103.

Vasen, Federico (2012), *La construcción de una política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires (1986-1994)*, tesis doctoral, disponible en:

http://www.academia.edu/3140863/La_construccion_de_una_politica_cientifica_institucional_en_la_Universidad_de_Buenos_Aires_1986-1994

La estabilidad laboral docente, ¿un obstáculo para la autonomía universitaria?



Por Thelma Trotta

Licenciada en Matemática (UCALP) y Abogada (UBA). Ayudante Ad-honorem por concurso de oposición y antecedentes Derecho Civil (Cátedra Ameal).

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar la estabilidad laboral de los docentes de universidades públicas nacionales. En primer lugar, se analizarán los argumentos de las autoridades universitarias y de las agrupaciones gremiales sobre la regulación de la estabilidad docente. En segundo lugar, se presentará un análisis de la jurisprudencia sobre el tema en cuestión. Por último, se presentará una opinión propia sobre la necesidad de garantizar la estabilidad laboral de los docentes interinos de las universidades públicas nacionales.

PALABRAS CLAVE

estabilidad laboral - autonomía universitaria - carrera docente - jurisprudencia

La estabilidad laboral docente, ¿un obstáculo para la autonomía universitaria?

Por Thelma Trotta

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar la estabilidad laboral actual de los docentes universitarios nacionales. Para ello, se reflexionará sobre cuáles son los motivos por los que las universidades ven en esta un obstáculo a su autonomía y jerarquía académica, en lugar de entender que el respeto por los derechos laborales de sus profesores, lejos de impedir el ejercicio, revaloriza dicha autonomía y favorece la excelencia académica.

Si bien el tema de la autonomía universitaria parece una discusión ya saldada en el debate público, nos parece interesante vincular su defensa con la situación de conflicto que genera respecto de las leyes laborales vigentes y la situación de precariedad laboral de los docentes universitarios. También, nos interesa comparar la situación de los docentes universitarios respecto de otros trabajadores de la educación, como los que trabajan en el resto de los niveles del sistema educativo argentino.

II. Situación actual

Los docentes de todos los niveles educativos están amparados por la *estabilidad propia* de los empleados públicos, mientras que los de las universidades privadas se rigen por la llamada *estabilidad impropia* o despido con indemnización, regido por el artículo 90 de la Ley 20744 (Ley de Contrato de Trabajo, desde ahora, LCT).

En la actualidad no existe legislación específica que proteja al docente universitario nacional, al momento de verse interrumpida su relación laboral.

En la actualidad no existe legislación específica que proteja al docente universitario nacional, al momento de verse interrumpida su relación laboral. Al producirse el *distracto laboral*, no existe en la Ley de Educación Superior un artículo que regule esta relación, ni las causales que pueden generar el despido del docente. Lo único que establece la mencionada Ley en su artículo 29, inciso h es que las universidades establecerán las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de su personal docente.

En consecuencia, los docentes universitarios no gozan de la estabilidad propia de los empleados públicos (conforme a la Ley 25.164). La Corte Suprema de Justicia de la Nación ha opinado al respecto:

No es admisible sostener que la relación de empleo del docente universitario nacional se hallara regida por la ley laboral común frente a la existencia de un régimen jurídico específico y a la disposición del artículo 2, inciso a de la Ley de Contrato de Trabajo, según el cual el régimen no es aplicable a los dependientes de la administración pública, salvo que por acto expreso se los incluya en este o en las convenciones colectivas de trabajo, al ser las universidades organismos autónomos de la administración pública, resulta incongruente pensar en incorporarlos a la Ley que rige a los trabajadores de dicha área. (CSJN “GIL, Carlos c/ UTN s/ Despido” 28/2/89)

De este concepto se desprende también la exclusión de los docentes universitarios nacionales de la *estabilidad impropia* establecida en la LCT, la cual protege a los docentes universitarios de universidades privadas.

En cuanto al estatuto, si bien hay un proyecto redactado por los principales gremios docentes en el año 2011, las conversaciones se vieron interrumpidas cuando el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), integrado por los rectores de las universidades nacionales y presidido por Arturo Somoza, rector de la Universidad Nacional de Cuyo, se negara a aceptar que el convenio tuviera alcance Nacional. Adriana Puiggrós al respecto sostuvo: “La autonomía es de cada universidad y no del conjunto del sistema universitario en general”.¹

III. Argumentos de las universidades contra la estabilidad laboral

Los principales argumentos utilizados por el CIN, en contra de la estabilidad docente, son, por un lado, la autonomía universitaria y, por el otro, la excelencia académica.

La principal base jurídica para sostenerlos es la Ley de Educación Superior, la cual como se lee *ut supra*, habilita a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente, del mismo modo y como ampliación de esta facultad, el artículo 51 de la misma ley autoriza a la designación aunque en forma

¹ “El dilema entre la estabilidad laboral y la renovación docente”, El Dial, 11/11/2006.

excepcional y temporaria de docentes interinos, reservándola solo para aquellos casos en los que sea imprescindible y mientras se sustancia el correspondiente concurso.

De este modo, las diferentes universidades tienen la potestad de determinar el ingreso y la permanencia de sus docentes, motivo por el cual poseen total libertad para establecer en forma independiente las condiciones de dicha relación, “adherir entonces a cualquier régimen de estabilidad ya sea propia o impropia, sería desconocer la autonomía propia de cada casa de estudios y echar por tierra los ideales autonomistas, debe entenderse que cada Universidad posee su propia idiosincrasia educativa y laboral”.²

Otro de los argumentos que se sostienen al momento de negociar con los gremios la posibilidad de un estatuto docente, en el que se establezca un régimen de estabilidad para los trabajadores, es el de la excelencia académica.

Para el CIN, es impensable que luego de concursar un cargo, aquel docente que haya perdido y sea desplazado por el ganador, deba permanecer en el mismo o en otro inferior porque goza de la *estabilidad laboral propia* del empleado público, la cual impide dejar sin trabajo al empleado que haya rendido mal los exámenes pertenecientes a la carrera administrativa. No puede, de ningún modo, equipararse dicha carrera a los concursos de oposición propios de las universidades que tienen como fin el perfeccionamiento continuo de los docentes, la superación constante y la perdurabilidad de la jerarquía académica. Si así fuera, la universidad se transformaría en un depósito de profesores, sobrepasando la capacidad de estas, teniendo como resultado la interrupción de los concursos y el enquistamiento en los puestos de trabajo.

Si en cambio el docente gozara de la *estabilidad impropia* que consagra la Ley de Contrato de Trabajo, también se vería afectada la excelencia académica pero en este caso no porque los docentes que no han cumplido con objetivos de constante formación o han sido desplazados por otros que resultaron ser más capaces, deban permanecer en algún puesto para preservar su trabajo, sino porque los concursos se verían en este caso suspendidos por la falta de presupuesto para abonar las indemnizaciones correspondientes a los que han perdido su cargo.

Debe tenerse en cuenta que para las universidades cualquiera sea el tipo de estabilidad adoptada, el docente sería el único culpable de esta situación de distracto laboral, por no haber podido cumplir con uno de los requisitos fundamentales de su labor, que es el perfeccionamiento y capacitación permanentes, poniendo de ese modo en peligro no solo su trabajo sino la jerarquía académica de la institución a la cual representa, por lo tanto sería injusto que se le deba respetar

² Conclusiones del Decano de Ciencias Exactas de la UBA, Jorge Aliaga, al ser consultado sobre la problemática laboral de los docentes universitarios “El dilema entre la estabilidad laboral y la renovación docente”. El Dial, 11/11/2006.

su actividad, trasladándolo a otro sector o manteniéndolo en un puesto de menor jerarquía, como así también otorgándole una indemnización como premio a su falta de dedicación.

IV. Argumentos de los gremios docentes para la firma de un estatuto universitario

Los gremios docentes (CONADU, CONADU histórica, FEDUN, FAGDUT, CTERA y UDA) continúan su lucha para lograr el reconocimiento de la estabilidad de la tarea docente. En el proyecto de estatuto que desde 2011, debaten con el CIN, el artículo 35 establece un régimen indemnizatorio similar al de la LCT, comparando así al docente de las universidades nacionales, con los de las universidades privadas.

El argumento central para justificar el sistema de *estabilidad impropio* es la necesidad de sostener permanentemente un sistema de concursos en la docencia que garantice la excelencia académica, en el cual cada universidad en ejercicio de su autonomía fije los períodos en que cada docente deba revalidar su puesto laboral frente a otros postulantes (en el caso de la UBA puede ir de 2 a 7 años de acuerdo cargo y jerarquía), sin perjuicio de que exista un convenio nacional que reglamente la relación laboral, en forma unificada.

Sin embargo, las conversaciones se vieron nuevamente interrumpidas, ya que el CIN sostiene que "no existirá un convenio único, de alcance nacional y de aplicación obligatoria en todas las universidades y para todos los niveles, (ya que) esto ataca mortalmente la autonomía de las mismas". (Página 12, 01/11/2013)

V. La particular situación de los docentes interinos

No podemos dejar de mencionar la situación laboral en la cual se encuentran hoy los docentes interinos de las diferentes universidades nacionales. Como ya se señaló en el apartado III del presente trabajo, la LES en su artículo 51 permite la designación de docentes interinos.

Se establecen dos requisitos necesarios para designar a estos docentes:

- la existencia de una causa justificada que torne imprescindible su designación;
- que ese interinato dure mientras se sustancia el correspondiente concurso (estableciendo una limitación temporal para la duración del interinato, esto varía de acuerdo con el Estatuto de cada universidad entre uno y tres años).

La realidad, sin embargo, muestra otra cosa: por cuestiones financieras, económicas, de falta de docentes, de burocracia, etc., cuya profundización excede a este trabajo, la limitación a los cargos interinos no se aplica, teniendo casos de docentes de diez, veinte y hasta treinta años de antigüedad cuyos concursos aún no se han sustanciado. En el caso particular de la Universidad de Buenos Aires, los docentes interinos representan un elevado porcentaje de la planta total docente.

¿Cuál es la protección que tiene un docente interino que luego de ese tiempo en el ejercicio de su cargo queda cesante? La respuesta es ninguna, ya que “por definición el instituto del interinato docente es una figura en esencia precaria, que no confiere derechos al interino más allá del plazo de vigencia de su interinato. Los trabajadores docentes interinos no tienen derechos: no tienen derecho a la estabilidad, no tienen protección frente al despido arbitrario, no tienen derecho a la indemnización, no tienen derechos electorales, no tienen acceso al régimen de licencias nacional, no tienen derecho al régimen jubilatorio especial del dec.160/05 (ley 22.929), en fin no tienen derecho a nada”.³

Las universidades han rechazado, argumentando la precariedad de la relación de interinato, todo reclamo que haya hecho un docente interino ante el distracto laboral y este rechazo ha sido avalado por la Justicia Nacional en beneficio de proteger la autonomía universitaria, que se vería afectada si las universidades reconocieran a los trabajadores docentes interinos algún tipo de estabilidad que diera lugar a una indemnización (es para tener en cuenta que este mismo argumento de violación al principio de autonomía es utilizado para rechazar cualquier tipo de reconocimiento de estabilidad al docente regular concursado) abriendo la puerta a otros derechos que la misma Constitución Nacional establece en su artículo 14 bis.

Nuevamente, la estabilidad docente se presenta como obstáculo para el ejercicio de la autonomía. Ahora bien, si tenemos en cuenta que de manera independiente y autónoma las universidades replican en sus respectivos estatutos el artículo 51 de la LES, que fija las condiciones excepcionales e imprescindibles que llevan a la designación de docentes interinos y que, luego de dicha

Las universidades han rechazado, argumentando la precariedad de la relación de interinato, todo reclamo que haya hecho un docente interino ante el distracto laboral y este rechazo ha sido avalado por la Justicia Nacional en beneficio de proteger la autonomía universitaria. Sin embargo, tanto la doctrina como la jurisprudencia han fallado a favor de las universidades en contra del legítimo reclamo de los trabajadores docentes interinos.

³ Paz, Anibal “Los Docentes Universitarios Interinos si tienen Derechos” Publicado en Comercio & Justicia 15/04/2009.

designación sobre la base de la defensa de su autonomía, prorrogan año tras año dicho interinato sin llamar a concursos, podríamos afirmar que nuevamente es la autonomía la que obstaculiza los derechos de los docentes.

Sin embargo, tanto la doctrina como la jurisprudencia han fallado a favor de las universidades en contra del legítimo reclamo de los trabajadores docentes interinos. He aquí algunos de los fundamentos utilizados:

En "Vidal Castro, Carlos c/Universidad de Buenos Aires", la Corte Suprema de Justicia de la Nación sostuvo: "Que los docentes interinos no pueden exigir la prórroga o la renovación de su interinato, sin importar el plazo de su designación, ni mucho menos, pretender que este se dispusiera por un plazo determinado"⁴, rechazando el pedido de reincorporación a su puesto de trabajo y también la indemnización.

Tampoco están legitimados para exigir conducta alguna de la administración que les garantice cierta estabilidad laboral, así se ha dicho: "Carecen de un derecho subjetivo a exigir que la universidad llame a concurso para regularizar su situación, y solo tienen derecho a participar en el mismo una vez que la universidad ha decidido hacer el llamado y a que se tenga en cuenta su tiempo de servicio en la valoración"⁵, en igual sentido, negando que el docente interino posea derecho subjetivo alguno, dando la derecha a los argumentos en favor de la autonomía universitaria y la preservación de la excelencia académica la Cámara Federal de Córdoba, en los autos "GIGENA, Salvador Daniel c/ Universidad Nacional de Córdoba s/ Amparo", sostiene "la misma naturaleza provisoria, transitoria y limitada en el tiempo del cargo no confiere derecho alguno a quien lo ostenta a su renovación en el mismo, dado que en tales casos no se tiene un derecho adquirido al mismo, a no ser por el solo tiempo de la designación".

De este modo, se le ha negado a los docentes interinos universitarios, los más elementales derechos humanos, que si se les reconoce a los demás trabajadores (sean empleados públicos o privados). Incluso a los trabajadores "en negro" se les reconocen hoy derechos y la posibilidad de reclamarlos judicialmente.

En nuestro sistema jurídico existen, sin embargo, consideraciones que avalan el reconocimiento de derechos a los docentes interinos más allá de la precariedad del interinato y sobre la base de que esta forma de contratación en principio excepcional "se ha consolidado como la forma normal de vinculación del docente a la universidad".⁶ Sobre la base de la seguridad

⁴ CSJN "Vidal Castro, Carlos c/ Universidad de Buenos Aires s/despido" 22/12/87 Fallos 310:2826 y JA 1988-III-419.

⁵ Cámara Federal. La Plata, sala 3º P, R.v. "Universidad Nacional de La Plata s/ Recurso administrativo directo SJA 22/02/2006. JA 2006-I-567

⁶ "La Carrera Docente en las Universidades Nacionales". Documento elaborado por el IEC-CONADU. Aprobado por el Congreso Extraordinario de CONADU, Formosa, 22 de junio de 2012.

jurídica: los derechos se pierden, se adquieren y se perfeccionan con el transcurso del tiempo, “ergo no puede negarse la innegable trascendencia que tiene el factor temporal en los casos en que los interinatos se prolongan indefinidamente en el tiempo, un inmueble se puede adquirir por usurpación a los 10 o 20 años (artículos 3099 y 4015 del Código Civil), las deudas prescriben a los 10 años (artículo 4023 del Código Civil), las renovaciones sucesivas de contratos laborales lo convierten en un contrato por tiempo indeterminado (artículo 90 - Ley de Contrato de Trabajo), los empleados públicos nacionales adquieren estabilidad en el plazo de 1 año (artículo 17 - Ley 25.164), en definitiva lo único imprescriptible es el interinato en el ámbito de las universidades nacionales, ya que habiendo transcurrido un plazo más que razonable no ha derivado en una situación de estabilidad para el docente ni ha generado derechos a su favor”.⁷

VI. Argumentos utilizados por la justicia en defensa de los trabajadores docentes

Ante la falta de sustento legal que proteja al trabajador docente (sin importar si es regular o interino) frente a la pérdida de su puesto de trabajo, fueron los jueces los encargados de crear en forma pretoriana diferentes doctrinas que permitieron rebatir cada uno de los fundamentos esgrimidos por las universidades para impedir el establecimiento de una protección legislativa laboral docente, incluso contradiciendo anteriores fallos que defendían los intereses de las universidades.

1- Los docentes universitarios son empleados públicos, esto sostiene la CNAT Sala II en los autos “SERRITELLA, Alberto c/ Ministerio de Educación y otro s/ Despido” Expte N° 9065/03 sent. 94414 29/08/06”, al decir que “la Universidad Nacional de Luján, como lo indica su propia denominación y se desprende de su propio Estatuto, es una institución de Derecho público dotada de personalidad jurídica que desarrolla sus actividades bajo el régimen de autonomía y autarquía que le otorga la Constitución Nacional (artículo 1), con lo que adquiere el rango de persona jurídica autárquica que actúa en la órbita del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Al constituir una parte de la Administración Pública Nacional, no cabe

Ante la falta de sustento legal que proteja al trabajador docente (sin importar si es regular o interino) frente a la pérdida de su puesto de trabajo, fueron los jueces los encargados de crear en forma pretoriana diferentes doctrinas que permitieron rebatir cada uno de los fundamentos esgrimidos por las universidades para impedir el establecimiento de una protección legislativa laboral docente, incluso contradiciendo anteriores fallos que defendían los intereses de las universidades.

⁷ Paz, Anibal “Los Docentes Universitarios Interinos si tienes Derechos”. Publicado en Comercio & Justicia 15/04/2009.

duda de que las relaciones de dicho organismo con su personal, son típicas relaciones de empleo público". De este modo se le otorga al docente en cuestión la estabilidad propia del empleado público, obligando a la Universidad a restituir al docente en su puesto de trabajo. Otro aspecto importante de este fallo es que sostiene: "el régimen de carrera administrativa es análogo al de la carrera docente, se accede a la primera luego de un proceso de selección y transcurridos 12 meses del periodo de prueba se adquiere estabilidad y protección frente al despido arbitrario. Se accede a la segunda luego del concurso docente, después de cuyo vencimiento se adquiere estabilidad y protección frente al despido arbitrario de acuerdo con las disposiciones referentes al nuevo sistema de control de gestión docente".⁸

2- En el Fallo de la Sala IX de la Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo, en el expediente "GOMEZ, Alejandro Horacio c/ Universidad de Buenos Aires s/ Despido", se aplica por primera vez la llamada Doctrina Ramos, por considerar los miembros de la sala que en el caso en cuestión se configuraba un cuadro como el que había sido contemplado por la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en los autos "RAMOS, José Luis c/ Estado Nacional s/ Indemnización por despido"(614/2010)⁹, el mismo dice "En función del carácter intempestivo de la ruptura contractual, se encuentra aptitud para generar en el actor una legítima expectativa de permanencia laboral, que merece la protección que el artículo 14 de la Constitución Nacional, otorga al trabajador contra el despido arbitrario. Por ese motivo, la conclusión es que la demandada ha incurrido en una conducta ilegítima, que genera su responsabilidad frente al actor y justifica la procedencia del reclamo indemnizatorio".

3- En cuanto a la defensa de los derechos de los docentes interinos en el fallo de CNAT Sala V en los autos "CAVALLO, Jorge Víctor c/ Universidad de Buenos Aires s/despido" (Publicado RDLSS 2007-15-1365), la cámara utiliza los argumentos de dos fallos de docentes universitarios privados no solo para encuadrar la estabilidad laboral en juego y la indemnización correspondiente, sino para rebatir indirectamente los argumentos de pérdida de excelencia académica sostenido por las universidades, así puede leerse entre otros considerandos "los docentes de las universidades privadas cada día ganan más prestigio y alumnado en nuestro país, están amparados por la estabilidad impropia o despido con indemnización propio del régimen de la Ley de Contrato de Trabajo (artículo 90 - Ley 20744), accediendo a sus puestos por concurso de antecedentes y oposición debiendo revalidar su puesto en los períodos establecidos por cada claustro, sin que por ello pueda afirmarse que carecen de excelencia académica; están al igual que las Universidades Nacionales alcanzadas por la Ley 24.521 y tienen garantizada su autonomía".¹⁰

⁸ CNAT Sala II "Serritella, Alberto c/ Ministerio de Educación y otro s/despido" 29/08/2006

⁹ Fallo "Ramos, José Luis c/ Estado Nacional s/ Indemnización por despido" (Fallo en extenso: El Dial.com-AA5D6E).

¹⁰ CNAT SALA I "Demicheli, Ariel c/ Fundación Universidad Católica Argentina s/ Despido", Expte.Nº22413/04 sent.83844 28/09/06.

“En el caso de renovaciones sucesivas de cargos interinos entra a tallar la LCT en todo su esplendor para las universidades privadas”.¹¹

No cabe dudas de que la Cámara aplica la analogía ante cargos iguales, sobre la base constitucional del derecho a la igualdad (art. 16 Constitución Nacional), los docentes privados y nacionales realizan las mismas tareas, aplican los mismos conocimientos, acceden del mismo modo a sus cargos, sin embargo unos están alcanzados por la estabilidad relativa de la LCT, mientras los otros atento a lo establecido por cierta parte de la doctrina y jurisprudencia condescendientes con las universidades ni siquiera gozan de derechos por su condición de interinos.

Sobre estos argumentos confirmaron la sentencia de primera instancia obligando a la Universidad a otorgar la indemnización correspondiente, asegurando que el concepto de autonomía lejos de estar en peligro, se refuerza al otorgarles a los educadores, regulares o interinos estabilidad en sus cargos.

Compara la actividad de los docentes de universidades privadas con los de las nacionales, por lo tanto al momento de establecer el régimen indemnizatorio, lo hace teniendo en cuenta la Ley de Contrato de Trabajo, ordenando el pago de la indemnización conforme el art. 245 de dicha Ley.

Establece también que todas aquellas entidades autónomas como el caso de las universidades, continúan teniendo cierta relación de control por parte del Estado Nacional que los obliga a seguir dentro de su órbita. En el caso de las universidades nacionales, en la del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología conforme lo establece la propia Ley de Educación Superior, por lo tanto se resuelve que debe proceder a la indemnización correspondiente a los empleados públicos conforme el artículo 11 párrafo 5to de la Ley de Empleo Público Nacional 25.164, compuesta por un mes de sueldo por cada año de servicio o fracción mayor de tres meses cualquiera sea el cargo y jerarquía.

Debe tenerse en cuenta, continúa la doctrina, que en vista de lo dispuesto en el artículo 28 de la Constitución Nacional, ningún derecho es absoluto, ni siquiera la autonomía universitaria, tampoco pueden los derechos enumerados en la Constitución ser alterados por las leyes que regulan su ejercicio, discutiéndose en este punto precisamente la alteración de los derechos elementales que todo trabajador posee de acuerdo con el ya citado artículo 14 de la Constitución Nacional, el 14 bis, el 16 y el artículo 75 inciso 22 del mismo cuerpo legal. Este mismo argumento es utilizado hoy por los que defienden la adquisición de derechos de los trabajadores docentes interinos.

¹¹ CNAT SALA IV “Mangosio, Jorge c/ Fundación Universidad Católica Argentina s/ despido” Expte nº 18257/04 sentencia 91330 26/04/06.

4- Otros fallos afirman los derechos e intereses legítimos de los docentes interinos, al obligar a las universidades a restituirlos en sus cargos y abonar salarios caídos, reconociéndoles derechos sindicales al ser dejados cesantes tras ser nombrados delegados en los gremios docentes (véase Fallo “LLARENA, Aníbal David y otros c/ Universidad Tecnológica Nacional s/ Acción de Amparo”. SALA VII CNAT y “MUNTANER, Néstor Edgardo c/ Universidad Tecnológica Nacional UTN s/ Juicio Sumarísimo Expte.: 37946/ 2011, del Juzgado Nacional del Trabajo N° 32 sentencia confirmada por la SALA V de la CNAT).

Las universidades al anteponer su derecho de autonomía, por sobre los derechos de los docentes que trabajan en ellas están incurriendo en ejercicio abusivo en los términos del art. 1071, párrafo 2° del Código Civil, colocando a numerosos docentes en una situación de extrema precariedad, alterando notoria y manifiestamente los derechos que deberían ampararlos. Es entonces función de la justicia reparar esta situación y establecer la estabilidad laboral que le corresponde por el solo hecho de ser trabajador en este país.

Las universidades al anteponer su derecho de autonomía, por sobre los derechos de los docentes que trabajan en ellas están incurriendo en ejercicio abusivo en los términos del art. 1071, párrafo 2° del Código Civil, colocando a numerosos docentes en una situación de extrema precariedad, alterando notoria y manifiestamente los derechos que deberían ampararlos.

VII. Conclusión

La lucha que han tenido las universidades por defender su autonomía, independencia académica, libertad de cátedra, acceso a la investigación y otros postulados que bien fueron expuestos en el Manifiesto Liminar del movimiento reformista de 1918 y que han dado origen a diferentes enfrentamientos en los cuales tanto profesores, como estudiantes han unido fuerzas para defenderlos y sostenerlos, cuando los vaivenes políticos atentaron con dejarlos sin efecto, parecen no tener sentido cuando son utilizados para pisotear los derechos de aquellos que los defienden y sostienen.

Es el personal docente más allá de ser interinos o regulares, concursados o no quienes desde las aulas día a día, sostienen la autonomía universitaria, son los que procuran sostener, elevar y superar la excelencia académica y son hoy los que sin razón se encuentran con que todo su esfuerzo más allá del cargo, jerarquía o tipo de dedicación no tiene sentido, no es tenido en

cuenta, cuando la Universidad prescinde de sus servicios ya sea por haber perdido un concurso o por resultar desplazado por otro si era interino.

Apoyo la doctrina del ejercicio abusivo del derecho de autonomía y la equiparación de la actividad del docente de universidad nacional con el de las privadas, concuerdo con que ambos acceden a su cargo del mismo modo, por concursos y no por esto se perjudica la excelencia académica: todo lo contrario. La realidad nos muestra el crecimiento que han tenido en su potencial, caudal académico y estudiantil las universidades privadas, motivo por el cual debe procurarse al profesor de universidades nacionales el mismo régimen de estabilidad impropia o despido con indemnización conforme el régimen de la Ley de Contrato de trabajo, moción que es también apoyada por los gremios docentes en el artículo 35 del Proyecto de Estatuto Docente haciendo partícipes del mismo derecho a los docentes interinos sin distinciones.

Considero que no es contrario al ejercicio de la autonomía de cada universidad la existencia y puesta en práctica del respectivo convenio colectivo de trabajo, que unifique un régimen indemnizatorio nacional y unificado, tomando como ejemplo nuevamente a las universidades privadas, estas poseen un régimen único de estabilidad conforme la Ley de Contrato de Trabajo, y no por eso sienten que ponen en riesgo su autonomía.

Entender que es un ejercicio abusivo por parte de las universidades, poner su Autonomía por sobre los Derechos legítimos de sus profesores, me permite concluir que no es la estabilidad laboral docente un obstáculo para la autonomía universitaria, sino la autonomía universitaria un pretexto para no regular la estabilidad laboral docente.

No es la estabilidad laboral docente un obstáculo para la autonomía universitaria, sino la autonomía universitaria un pretexto para no regular la estabilidad laboral docente.

Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Por Federico Matías Apostolidis

Abogado (UBA). Especialización en Derecho Tributario (UBA), en curso.
Alumno de la Licenciatura en Historia (USAL). Docente de la materia Finanzas Públicas y Derecho Tributario. Se desempeña en el Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires.

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda uno de los problemas centrales de la pedagogía universitaria, que consiste en las relaciones que tienen lugar con motivo de los vínculos entre la enseñanza y la investigación. Para ello, se reflexionará, en clave histórica, sobre cuál es el sentido o misión de la universidad y cómo interactúan las funciones antes mencionadas en dicho ámbito.

Por otro lado, se estudiará el proceso necesario para que la relación objeto del presente análisis se manifieste en el currículo universitario. Luego, se dará paso a la consideración particularizada del plan de estudios correspondiente a la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Una vez realizado el diagnóstico sobre el estado actual de la problemática, se realizan algunas propuestas para modificar los aspectos negativos.

PALABRAS CLAVE

enseñanza del Derecho – investigación – plan de estudio – Universidad de Buenos Aires

Investigación y enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Por Federico Matías Apostolidis

I. Introducción

Normalmente, el término pedagogía suele aparecer vinculado, en el imaginario colectivo, a la educación de los niños, tal vez por su origen etimológico.¹ Sin embargo, la pedagogía, como disciplina que se dedica al estudio del fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje en sus distintos aspectos y niveles, no se ocupa exclusivamente de la educación de niños sino que, también, corresponde a su ámbito el estudio de la educación universitaria. Así las cosas, es que podemos hablar de la pedagogía universitaria como rama de la pedagogía general.

Dentro de las principales preocupaciones de la disciplina que nos ocupa, pueden enumerarse diversos temas entre los que se destacan: la búsqueda por entender qué es la universidad, cuál es su sentido en el mundo, analizar los cambios que se producen sobre su concepción y fines según el contexto social y político y qué la diferencia de otras instituciones de formación superior. Empero, principalmente, la pedagogía universitaria enfocará su discurso al diagnóstico de la situación de la universidad (para lo cual se recurre a la historia y a la política) y al análisis crítico de su lugar frente a la sociedad, frente al estado y, sobre todo, frente a los propios universitarios. (Kandel, 2010:231)

Este pequeño y breve ensayo se enmarca en uno de los problemas que se presentan en el campo de lo pedagógico; es decir, el estudio acerca del rol y función de la universidad. Específicamente, intentaremos en las siguientes líneas reflexionar sobre el lugar que tiene la función de investigación en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y su vínculo con la enseñanza en el aula a través del plan de estudios.

En nuestra visión, la carrera de abogacía se encuentra en una profunda crisis de identidad. La situación de emergencia, como desarrollaremos a lo largo del trabajo, proviene del abandono del aspecto científico en la formación profesional. La universidad no forma juristas sino meros aplicadores técnicos de normas a los que se les inculca, solamente, la necesidad de salir al mundo a tratar de luchar por insertarse en un campo laboral donde la oferta es cada vez mayor y la calidad, peor. Es que la forma en que se estructura y se desarrolla el plan de estudios tampoco

¹ Pedagogía es una palabra compuesta que proviene del griego “paidos”, que significa niño, y “gogos”, que significa llevar, conducir o transportar.

brinda una sólida preparación desde el punto de vista técnico-profesional. Pero esta última cuestión excede en mucho el marco de nuestro trabajo.

En este contexto, en primer lugar, haremos mención a la concepción que se tiene en nuestro país sobre la función que cumple la universidad y sus relaciones con la sociedad. En segundo lugar, nos referiremos a la importancia de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para luego analizar cómo se incorpora dicha función en el plan de estudios vigente en la carrera de abogacía. Finalmente, expondremos algunas propuestas para adaptar el esquema de enseñanza a las necesidades actuales.

Esta cuestión, que para muchos puede resultar estéril, no es baladí pues aún no ha encontrado solución ni, mucho menos, unanimidad. Puede afirmarse que existe cierta tensión entre la formación profesional y la formación científica, lo que nos lleva, necesariamente, a interrogarnos acerca del sentido de la universidad en su relación tanto con el Estado como con la sociedad.

Sobre este punto se ha dicho: “[I]a revisión sobre los orígenes de la Universidad de Buenos Aires, y particularmente las referencias al rol de la Facultad de Derecho, como así también un recorrido por distintos momentos de la historia universitaria dan cuenta de que esta tensión aún no está resuelta”. (Kandel, 2010:236)

II. La universidad argentina en perspectiva histórica

Hacia el año 1623, la compañía de Jesús fundaba en la provincia de Córdoba, la primera universidad en territorio nacional. Dos siglos después, en 1821, se fundó la Universidad de Buenos Aires como culminación de un largo proceso. (Halperín Donghi, 2002:15) A partir de allí y a lo largo de la historia, la universidad argentina no ha podido escapar a la coyuntura y ha transitado, por dicha circunstancia, varias etapas.²

Los cambios políticos y sociales de las últimas décadas han afectado directamente a la universidad, por lo que nos encontramos ante la necesidad de una reforma integral.³

² Al respecto, Marcela Mollis (2008:81) destaca que en la historia de las universidades argentinas pueden reconocerse tres periodos bien diferenciados.

La primera es la denominada etapa fundacional que abarca de 1613 a 1970 y se caracteriza por la creación de las universidades que configuraron el sistema universitario nacional, heredero del modelo Reformista. La segunda, es la etapa de expansión universitaria, que abarca el período de tiempo comprendido entre 1971 y 1990, y se caracteriza por la consolidación de universidades nacionales y otras universidades privadas tradicionales de la Argentina. Por último, a la tercera etapa, que abarca desde el año 1991 a la actualidad, se la conoce como de expansión privatista. Este tramo de la historia universitaria, a juicio de MOLLIS, se caracteriza por la creación de nuevas universidades públicas y privadas e institutos universitarios públicos y, mayoritariamente, privados con un modelo organizacional alternativo al de la tradición reformista.

³ Boaventura De Souza Santos (2007:21-22), sostiene que la crisis ocurre en tres niveles. “La primera fue la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron

La crisis de identidad y de sentido que afecta a los actores y a las instituciones superiores se ha vuelto dramáticamente visible y cuantificable a partir de las reformas educativas perpetradas desde el neoliberalismo. (Mollis, 2008:77 y De Souza Santos, 2007:24-25)

Ahora bien, a los efectos de nuestro ensayo resulta útil dividir la historia universitaria en etapas según el sentido que ha tenido la institución en cada caso; es decir, el espíritu que ha motivado al movimiento universitario según el período de que se trate. Respecto de ellos, debemos analizar cuál ha sido el lugar que se le ha dado y ha tenido la producción científica y cuáles han sido las relaciones con la enseñanza.

En este sentido, pueden distinguirse cuatro modelos universitarios diferentes, cada uno con características propias bien diferenciadas: la universidad elitista-profesional; la universidad de la reforma; la universidad de mercado y la universidad descentralizada.

La Universidad elitista-profesional. Este período fue producto de los grandes cambios generados en el país a partir de 1880, con la presidencia de Julio Argentino Roca. Mientras en Europa las principales potencias ingresaban en la fase final del proceso de industrialización, la Argentina se vio beneficiada.

En el ámbito interno, los territorios nacionales se vieron ampliados, crecieron las líneas ferroviarias y llegaron grandes cantidades de inmigrantes. El país progresaba a grandes pasos, resultando favorecidos determinados sectores, como el agroexportador. Se gestaba así una elite que regiría el destino nacional por décadas (situación que, *mutatis mutandi*, aún persiste).

Ahora bien, los adelantos no solo se verificaron en el orden económico y social sino, principalmente, en el ámbito administrativo. El nuevo orden político se vio reflejado en una moderna estructura burocrática. Sin ir más lejos, el presidente Roca había adoptado como lema de su gestión la promesa de "paz y administración". (Luna, 2010:12-13)

atribuidas a todo lo largo del siglo xx; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las elites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda fue la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social".

En esta etapa, la universidad se volcó de lleno a satisfacer la demanda del aparato burocrático del sistema político moderno y del desarrollo económico agroexportador. Ante la necesidad de proveer cierto tipo de servicios, definió como una de sus funciones particulares la formación de profesionales adecuados en cantidad y calidad a la demanda específica de sus contextos económico y político. La universidad pública, entonces, atendió los requerimientos de los actores institucionales representantes del poder, que demandaron cambios en las estructuras para satisfacer intereses particulares (Mollis, 2008:87-88).

Completando esta idea, Pablo Buchbinder (2010:68) señala que, en virtud del marco político-social:

“[u]n sector relevante de la elite que controlaba tanto las estructuras del gobierno nacional como las de las casas de estudio superiores les asignó a éstas un papel central en un programa general de reforma de la política a través de la ciencia. La Universidad estaba llamada a desempeñar un rol crucial en la formación de una nueva clase dirigente. Se esperaba así que la institución universitaria contribuyese de manera decisiva a la conformación de un nuevo liderazgo en términos políticos y culturales. La universidad aparecía como una instancia clave para revertir los déficit que, en materia de programas e ideas, podían percibirse en la vida política argentina”.

En este contexto universitario, estrictamente profesionalizante, no había lugar para la investigación científica. Los intentos de introducción de prácticas pedagógicas ligadas a la ciencia y a la investigación fueron fuertemente resistidos. En efecto, “para una parte relevante de la dirigencia universitaria, la función de las casas de estudios era la formación de una elite de naturaleza política y cultural, y solo en un muy segundo término empresarial o profesional. Sin embargo, quienes podían acceder a los estudios superiores acudían buscando un título que los habilitase para el ejercicio liberal de la profesión”. (Buchbinder, 2010:68-69)

La universidad profesionalizante se ubica en un contexto de laicismo, pragmatismo y estatismo, encargándose de formar ciudadanos, profesionales y administradores ligados con la propiedad agraria. El estado de cosas reinante “generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes”. (Mollis, 2008:88)

Recuerda Buchbinder (2010:66) que en 1873 José Manuel Estrada, criticando duramente al profesionalismo exagerado que regía en la universidad, declaró que las “casas de estudio superiores eran fundamentalmente escuelas de abogados que suministraban al país un ámbito en

el que podían reclutarse hombres de gobierno pero, al mismo tiempo, ese mismo sistema conspiraba contra el desarrollo de las carreras científicas indispensables”.

La Universidad de la reforma. Durante los últimos meses del año 1917 tomaron mayor entidad las protestas de los jóvenes estudiantes de la Universidad de Córdoba quienes reclamaban una modernización en el campo científico y una modificación del arcaico y elitista gobierno de la universidad.

En 1918, ante la falta de respuesta de las autoridades universitarias, los estudiantes llamaron a una huelga y reclamaron la intervención del gobierno nacional, cuyo poder ejecutivo era ocupado por Hipólito Yrigoyen. El, a la sazón, Presidente de la Nación accedió a las demandas estudiantiles y designó como interventor a Nicolás Matienzo, quien fue el encargado de encarar el proceso de reforma. La corriente reformista se extendió rápidamente a todas las universidades del país.

En el espíritu de la reforma se encontraba la persecución de una universidad dedicada no solo a la enseñanza sino a la ciencia y a la investigación. En efecto, quienes protagonizaron el proceso de reforma:

“[c]uestionaban el modelo profesionalista imperante en las casas de estudio. En este sentido, el movimiento de 1918 recuperó las principales críticas formuladas al modelo universitario consolidado en la década de 1880.(...) [L]a reacción contra el profesionalismo se articulaba con un profundo cuestionamiento a la estructura y orientación general del sistema educativo acusado de estar impregnado por tendencias netamente utilitarias.(...) En algunas carreras, particularmente en las humanísticas, la Reforma del 18 se asoció estrechamente a un cambio de perspectiva que impactó en los planes de estudio y en orientación general de las carreras”. (Buchbinder, 2010:122)

Uno de los elementos que se utilizaron para lograr estos cambios fue la incorporación de los seminarios y la monografía como técnicas pedagógicas. En este sentido, destaca Mollis (2008:94-95):

“la crítica a la universidad oligárquica se orientó fuertemente hacia aspectos clave de la pedagogía universitaria que los reformistas aspiraban dejar atrás: las clases magistrales, repetitivas de conocimientos obsoletos, el sistema de exámenes y la enseñanza empírica que promovía el modelo de universidad como `fábrica de títulos`.

En cambio se destacó la importancia de la enseñanza experimental, participativa, a través de la puesta en marcha de los llamados `seminarios´ para promover la iniciación temprana en la investigación por medio de monografías que iban a ser el producto de la nueva relación entre alumno y profesor-investigador con el conocimiento científico”.

Ahora bien, la transformación sufrida por la universidad en esta etapa, posibilitó el establecimiento de un centro de investigación científica que funcionaba a la par del ámbito de formación profesional. Se constituyó, así, un principio que aglutinó al grueso de la dirigencia reformista y que se relacionaba plenamente con las orientaciones antiprofesionistas. Esta transformación debía reconocer distintos tipos de vías. En primer lugar, se esperaba que en el cuerpo de profesores primase el espíritu científico. Esto significaba que el profesor debía ser, en forma simultánea, un enseñante y un investigador. (Buchbinder, 2010:123)

La transformación sufrida por la universidad en esta etapa, posibilitó el establecimiento de un centro de investigación científica que funcionaba a la par del ámbito de formación profesional.

Estas características se vieron profundizadas en la década del 60´ por medio del impulso de la figura del profesor investigador, las dedicaciones exclusivas, el laboratorio y la misión científica junto a la enseñanza y la extensión universitaria. De esta forma, se logró pasar de un modelo universitario napoleónico-latinoamericano a un modelo universitario alemán inspirado en Von Humboldt, quien entendía que la misión de la universidad debía orientarse hacia el desarrollo y el protagonismo de los institutos de investigación. (Mollis, 2008:89)

La Universidad de mercado. La universidad acompañó los cambios que se produjeron en la Argentina a partir de las postrimerías de la década del 80´, a tenor de la implementación de las denominadas políticas neoliberales. En este sentido, puede destacarse un giro copernicano en la concepción de la educación superior universitaria, respecto del espíritu que impregnó la reforma de 1918.

En efecto, en este nuevo paradigma ha desaparecido la búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí para dar lugar a un concepto de formación universitaria según el cual, dicha institución, ha de servir a la sociedad, primordialmente, respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos.

Empero, si bien la función crítica persiste aún, lo cierto es que lo hace complementando otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y de producción de conocimiento. (Ferré y Brener, 2006)

La profesora Marcela Mollis realiza una dura crítica de esa nueva etapa en la historia de las universidades argentinas. En su opinión, los cambios que se han introducido durante la década del 90´, tienen un espíritu contra-reformista, que vino a aniquilar los progresos obtenidos con la reforma. Estos cambios operados, han provocado una vuelta a un enfoque profesionalizante pero vinculado, ahora, con el mercado capitalista. La profesionalización no estaría vinculada ya con la formación de una clase dirigente y elitista, sino con la generación de recursos humanos para el mercado, de manera de satisfacer la demanda de las grandes corporaciones económicas. El proceso, en un contexto de globalización, es conducido por dichas corporaciones, localizadas en las potencias del primer mundo. (Mollis, 2006)

En este sentido, señala que esta época está marcada “por la presencia de un único régimen de verdad neoliberal, orientado por una ambición universalista. Aunque este régimen de la verdad neoliberal fue producido en las sociedades del Norte, se puso en práctica en la década del 90 en las sociedades del sur, donde sintieron sus brutales efectos”. (Mollis, 2006)

Destaca también que la crisis de la razón moderna influye sobre el proyecto institucional de las universidades. Así, la aparición de nuevas instituciones responde a esta crisis y al cortoplacismo del mercado formando, en menos de cinco años, compradores de diplomas. (Mollis, 2006)

Esta tendencia, para la autora, confunde a la educación universitaria con la formación post-secundaria. Debemos resaltar esta idea pues, como veremos más adelante, resulta un corolario lógico de lo que creemos que es la universidad. Lo universitario no remite a la educación recibida luego de finalizar la formación media, sino que reúne unas características especiales que lo diferencia de otro tipo de proceso educativo superior.

Otro fenómeno que se produce es la existencia de universidades que se preocupan por la formación de profesionales del nuevo siglo e intentan adecuarse a las demandas de un grupo de empresas que promueven el perfil económico-managerial de nacionalidad neutra.

Esta crisis genera una duda existencial en torno a la pregunta sobre cómo se formarán los profesionales, científicos y humanistas del siglo XXI. Al respecto se ha dicho:

“Las restricciones presupuestarias, el ajuste fiscal, y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil ha desnaturalizado los `saberes universitarios´ para convertirlos en `conocimientos mercantilizados´. El saber se mide con el lenguaje

de las finanzas; se calcula por medio de indicadores de rendimiento, a través de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado; se representa en la formación de recursos humanos cuando, al mismo tiempo, las humanidades van perdiendo gradualmente recursos. Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes, y van hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al 'supermercado', donde el estudiante es consumidor, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante". (Mollis, 2006)

En pocas palabras, y como destaca la autora, estamos siendo observadores de un proceso por el cual se ha conformado una nueva universidad más funcional al capitalismo académico, es decir, una transformación organizativa para que opere como una empresa, privilegiando las actividades que sirven para ganar mercados y generar recursos con la finalidad de garantizar cada vez más su auto-sostenimiento.

Este contexto neoliberal que propicia un ajuste estructural y fuerte regulación financiera, reduce significativamente la probabilidad de alcanzar alguna de las misiones universitarias con la excelencia esperada: docencia, investigación y extensión. Con todo, se vuelve difícil, nuevamente, la investigación y la producción de conocimiento en el aula.

Por último, afirma Mollis (2006): "la geopolítica del saber y del poder divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar recursos humanos".

Con esto quiere destacarse que mientras los países centrales producen el conocimiento, los países periféricos lo consumen, lo reproducen, a fin de responder a los intereses económicos multinacionales y globalizantes.

La universidad descentralizada. En la última década, observamos un fenómeno particular caracterizado por la tendencia de la universidad de mercado a mutar, alumbrando un nuevo modelo de cultura universitaria.

Este contexto neoliberal que propicia un ajuste estructural y fuerte regulación financiera, reduce significativamente la probabilidad de alcanzar alguna de las misiones universitarias con la excelencia esperada: docencia, investigación y extensión.

En efecto, en dicho tramo temporal se ha presentado un fenómeno particular: comenzaron a crearse universidades en jurisdicciones pequeñas, como por ejemplo en diversos partidos de la provincia de Buenos Aires. La oferta académica se vio ampliada y ya no resulta necesario recurrir a las universidades ubicadas en el centro de la Ciudad de Buenos Aires. Ante esta situación, debemos interrogarnos acerca del rol que cumplen este tipo de universidades.

Algunas de las características que se destacan son las siguientes:

- ~ Amplia oferta de carreras no tradicionales y carreras cortas.
- ~ Vinculación con el contexto territorial; es decir, producción de conocimiento y generación de mano de obra según los requerimientos locales próximos.
- ~ Tenue tendencia hacia la incorporación de la función de investigación, empero a través de organismos o institutos internos. La investigación como parte de la enseñanza sigue siendo dejada de lado.

En pocas palabras, tenemos una universidad de mercado aplicada a pequeñas unidades territoriales.

Sobre este modelo, se ha dicho que debe dirigirse hacia los problemas de la gente y no tanto hacia la disciplina. Algunos señalan que las universidades descentralizadas deberían:

“orientarse a los problemas y ofertar, investigar y enseñar y formar personas que puedan resolver problemas. El poder también tiene que formar parte de esa carrera de formación de hombres y mujeres para la patria (...) que sepan defender la democracia y que inventen y piensen en los modos de resolver los problemas de nuestro país. (...) La idea es cambiar la cultura, modificar e invertir la escolástica y dedicarnos, en vez de seguir problematizando textos, a ser los nuevos textos, textualizar los nuevos problemas que tenemos, (...) [generando] una sustitución de importación de ideas”.

(Villanueva y Jaramillo, 2011)

III. La investigación en la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA. Un análisis de la currícula

Como destaca Francisco Imbernón (2009), el equilibrio entre la producción, la exigencia de reproducción social y científica, por un lado, y la capacidad de generar alternativas, por otro, ha de estar presente en todo proceso universitario. La estrecha relación formación-investigación-innovación ha de ser el motor, imprescindible, en la enseñanza universitaria.

Ahora bien, esta idea debe verse reflejada en el currículo universitario puesto:

“[e]l proceso de diseño curricular nos remite a pensar en selección, organización y presentación de los contenidos de la enseñanza, fundamentación y justificación de la propuesta, carga horaria, criterios de evaluación en un determinado campo de conocimientos. (...) Si bien el currículum supone la selección de los saberes que se consideran relevantes dentro de un campo de conocimientos, expresa al mismo tiempo una propuesta de formación de sujetos en la que se encuentran involucrados aspectos tales como las finalidades sociales y políticas de la propuesta formativa, las estrategias que se consideran adecuadas según los objetivos planteados, los valores que se van a transmitir en el proceso, supuestos y directrices en torno a los modos de funcionamiento adecuados de la propuesta, los espacios de articulación o intercambio entre los diversos espacios de formación, etc.”. (Ferré y Brener, 2006)

En algunas universidades, el modelo curricular dominante ha sido el que se asocia a la noción de “plan de estudios”, entendido como un listado de materias y una rígida delimitación de las disciplinas. Tal idea debería ser reconsiderada estudiando al currículum universitario no solo como un conjunto de disciplinas sino como práctica de diseño e implementación de proyectos condicionadas por los sujetos que lo diseñan, los sujetos que lo implementan y quienes lo transitan. (Ferré y Brener, 2006)

Como ya se destacó, en este apartado nos dedicaremos a analizar la presencia y la articulación de la investigación dentro de la currícula correspondiente al plan de estudios de la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la UBA, ya que si se busca seriamente realizar una interacción entre la formación profesional y la científica, tal aspiración, necesariamente, debe verse reflejada en el plan de estudios propuesto.

El espíritu universitario requiere la integración entre investigación y enseñanza. La universidad no solo debe cumplir con una función de formación profesional destinada al cumplimiento de un rol determinado dentro de la sociedad.

Empero, antes de ingresar en dicho estudio, debemos dejar establecido cuál es, a nuestro criterio, el rol que debe ocupar la universidad en nuestra vida, y que va a coincidir con lo que expusimos al reseñar el segundo modelo universitario; el reformista.

En efecto, el espíritu universitario requiere la integración entre investigación y enseñanza. La universidad no solo debe cumplir con una función de formación profesional destinada al cumplimiento de un rol determinado dentro de la sociedad. El “ser universitario” exige poder producir conocimiento que permita el progreso de nuestra sociedad y, al mismo tiempo, mejorar e

identificar las distintas problemáticas propias de cada disciplina, permitiendo encontrar diversas soluciones y un consecuente avance.

La necesidad de fomentar el aspecto científico tiene que ser abordado en el aula, allende con la formación técnico-profesional de cada campo, lo que hoy día no sucede.

El derecho es una ciencia y como tal, para avanzar, necesita del trabajo de quienes la aplican y la estudian; esto es, los abogados. Para que ello ocurra resulta esencial que la propia formación incluyera la enseñanza de la metodología científica específica del campo de lo jurídico, de manera de brindar las herramientas necesarias a los estudiantes para poder cubrir sus expectativas profesionales y, al mismo tiempo, contribuir al estudio y superación de los problemas propios de esta ciencia, lo que, en definitiva, repercutirá positivamente en la sociedad toda.

Creemos en la universidad como un lugar donde se aprende el conjunto de saberes que permitirá al estudiante ejercer una profesión con eficiencia y avanzar en los conocimientos propios de un ámbito del saber, de forma y manera tal que pueda emprender la investigación, especialización y profundización de los conocimientos (Martínez Martín, 2006:86).

La universidad es, en definitiva, la cuna y fuente de la ciencia y de la tecnología, estos fines deben estar presentes en todas las aulas, en todos los docentes y en todos los alumnos. Sin embargo, el logro de estos objetivos es difícil de obtener ya que, por algún motivo, "la docencia universitaria es una actividad muy conservadora, que reproduce sus ritos y algoritmos década tras década, resistiéndose al cambio a tal punto que se ha llegado a decir que "hacer cambios en las universidades es como remover cementerios". (Delgado Torres, 2002)

Si queremos lograr cambios reales, debemos:

"alcanzar unas formas de cultura donde el desarrollo de las comunidades sea lo prioritario y naturalmente donde la universidad, en su función de agencia cultural, investigadora, formadora de profesionales capaces de compromiso con las necesidades reales y futuras de la sociedad, sea la misión soportada por una pedagogía universitaria capaz de movilizar la institución en la sociedad del saber. (...) Esto implica "una universidad renovada e innovadora", que trabaje con un currículo pertinente a su propia realidad, considerando la perspectiva de grados crecientes de complejidad (local, departamental, provincial, nacional, regional), con una acción pedagógica consecuente con lo que se quiere lograr". (Delgado Torres, 2002)

El nuevo paradigma ha de buscar las reformas a partir de un supuesto: en el siglo XXI, solo habrá universidad cuando haya formación de grado, posgrado, investigación y extensión. Si faltara alguna, habrá enseñanza superior mas no universidad. Esta idea activa nuestra alarma pues, la mayoría de nuestros institutos de enseñanza superior no son universidades pues, les falta la investigación. La reforma debe entonces distinguir más claramente entre universidad y educación superior. (De Souza Santos, 2007:59)

Investigación, derecho y aula. La actividad científica en el campo de lo jurídico, no solo es posible, sino necesaria. Teniendo en cuenta esta afirmación, debemos preguntarnos sobre la posición que es deseable que asuman quienes asisten a la universidad en busca de la formación deseada; esto es, los universitarios.

El universitario integra una peculiar categoría dentro de la sociedad, no en un sentido elitista y de celosos y exclusivos guardianes de la sabiduría, sino en el sentido de grupo que lleva consigo una gran responsabilidad frente a la sociedad y frente a ellos mismos. Compartir el ámbito de la universidad nos obliga a orientar las tareas que realizamos contemplando, necesariamente, los fines institucionales.

El compromiso que asumen docentes y estudiantes al formar parte de este universo, impone deberes con la sociedad y con el avance hacia fuera y hacia adentro de la disciplina jurídica; es decir, investigar y producir científicamente a fin de resolver problemas profesionales de los operadores jurídicos, por una lado, y los problemas del saber jurídico considerado en sí mismo, por otro.

Para poder materializar el objetivo en el mundo de lo realizable, el primer paso debe darse desde el aula por medio de dispositivos pedagógicos diseñados y pensados para promover dichos fines y el compromiso compartido entre alumno y docente.

Sería necesario programar planes de estudio que contemplaran, a la par, la formación profesional y científica; por ejemplo, incorporando materias obligatorias sobre epistemología y metodología científica del saber jurídico.

Otro avance podría provenir de un cambio de paradigma en el proceso de evaluación. Este campo exige cambios urgentes. Pensamos que esta era requiere dejar de lado el clásico examen memorístico en donde el alumno se limita a repetir inconmensurables contenidos memorizados,

Sería necesario programar planes de estudio que contemplaran, a la par, la formación profesional y científica; por ejemplo, incorporando materias obligatorias sobre epistemología y metodología científica del saber jurídico.

que poco tienen que ver con el espíritu universitario. Sería favorable el fomento de la escritura, incorporar el ensayo crítico como método de evaluación, los trabajos monográficos, comparativos y de investigación para poner a prueba la formación metodológica, etc., en donde el alumno no tenga que repetir conceptos sino aplicar los conocimientos, reflexionar y, fundamentalmente, pensar desarrollando así sus habilidades intelectuales.

El plan de estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. En los considerandos que sirvieron de motivación para la reforma del plan de estudios operada en el año 2004, se establece lo siguiente: “[d]e acuerdo con los resultados del diagnóstico realizado por la Facultad de Derecho se han identificado problemas tales como: (...) el lugar que ocupa la práctica de investigación científica en el plan de estudios y la poca centralidad que se le otorga en las formas de enseñanza vigentes”.

Luego se agrega: “la presente actualización curricular promueve la consecución de los siguientes objetivos: mejorar la formación profesional, mediante una efectiva articulación entre la docencia, la práctica profesional, la investigación y la extensión; [y] profundizar la formación desde el punto de vista de investigación científica en el campo del derecho, evaluando y modificando las instancias vigentes y, eventualmente, creando otras nuevas dentro del propio plan de estudios”.

Resulta llamativo cómo estas ideas no se vieron reflejadas en el ámbito propio del plan de estudios. En efecto, ni en el ciclo profesional común ni en el ciclo profesional orientado, se han introducido asignaturas que promuevan la investigación y tampoco se observa en los programas de las materias, elementos que permitan la articulación de la enseñanza con la investigación.

Es dable destacar que, dentro de toda la oferta académica, contamos con una sola asignatura, con duración bimestral, que se ocupa del tema en análisis. Se trata de la materia “metodología de la investigación social” correspondiente al Departamento de Ciencias Sociales.

Nuestra facultad ha resignado incorporar la investigación a la enseñanza y los profesores que ocupan las distintas cátedras no se han preocupado, en líneas generales, por revertir dicha situación.

Sin embargo, debe destacarse que, a partir de la asunción de la Profesora Dra. Mónica Pinto como decana ha aumentado el número de programas de investigación para los alumnos de grado.⁴ Algunos de ellos son extracurriculares y otros con la posibilidad de acreditación como parte del

⁴ Para los detalles, *vide* <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/index.php>

tramo formativo de la carrera de abogacía. Empero, la característica común de todos estos programas, es que se encuentran fuera del plan de estudios en tanto no son de realización obligatoria.

Por ejemplo, existe un programa de estudiantes adscriptos a actividades de investigación, que consiste en convocar a estudiantes de grado de la facultad para que asistan a docentes-investigadores en las tareas vinculadas con los trabajos que realicen en el área científica.

Los estudiantes que participen del programa recibirán dos puntos acreditables en el Ciclo Profesional Orientado, siempre que el director de su adscripción considere que han cumplido con las metas planteadas en un comienzo.

Asimismo, existen los seminarios de investigación para alumnos de grado. Estos últimos, consisten en la realización de un trabajo de investigación orientado a producir conocimiento jurídico original y relevante. Así, los estudiantes que aprueben los seminarios recibirán un punto del Ciclo Profesional Orientado por cada doce horas de seminario.

Estas modificaciones que se han producido en los últimos años, si bien son muy positivas, son insuficientes para dar respuesta a la idea de universidad productora de conocimientos útiles, generadora del progreso, motor de cambio y de soluciones a los problemas de la sociedad, de la profesión y de la disciplina.

IV. A modo de conclusión

Para cumplir con este deber que tenemos los universitarios, es menester que la investigación sea internalizada por los estudiantes en el aula. La función de investigación debe estar presente a lo largo de toda la formación universitaria junto con la enseñanza de los contenidos propios de la disciplina.

Como argumenta DA CUNHA (1998:19-29), muchos han sido los enfoques de estudio y análisis sobre esta temática. Esta diversidad corresponde a la importancia y complejidad del tema pues, la universidad es una institución de contradicciones y, por eso, acarrea la perspectiva crítica de sí misma y de la sociedad. Para entender y perfeccionar el trabajo que se hace en la institución de marras es importante adentrarse en sus contradicciones.

Con cita a Santos, la autora afirma: "las múltiples funciones puestas a la Universidad no siempre son compatibles entre sí. Puede ocurrir que los intereses del desarrollo de la investigación básica, por ejemplo, no estén afinados con el fortalecimiento de la mano de obra calificada". (Da Cunha, 1998:19-29)

Por otro lado, señala: “[t]omando en cuenta la práctica pedagógica tradicional de la enseñanza superior, (...) la función de la investigación coaliciona frecuentemente con la función de enseñanza, una vez que la creación de conocimientos implica la movilización de recursos financieros, humanos e institucionales, difícilmente transferibles a las tareas de transmisión y utilización del conocimiento”. Ocurre que, muchas veces, los intereses de los investigadores transitan por un camino diferente al de los intereses de las corporaciones económicas. (Da Cunha, 1998:19-29)

Estas tensiones que señala la autora se ven reflejadas en el aula universitaria. Es en ella donde se traducen las ambigüedades y los desafíos de la enseñanza superior y “se materializan los conflictos entre expectativas sociales y proyecto de cada Universidad, sueños individuales y compromisos colectivos, transmisión y producción de conocimientos, ser y llegar a ser”. (Da Cunha, 1998:19-29)

La enseñanza está construida sobre una concepción de conocimiento como producto, en el que las certezas son estimuladas. El profesor quiere estar seguro, y esto para él significa tener todas las respuestas acabadas, organizadas, sin sorpresas ni errores. Su acervo intelectual está construido y acepta como su mejor papel principal transmitir sus conocimientos. Sus prácticas de enseñar castigan la duda, el error y el pensamiento divergente. En cambio, la investigación, funciona de manera inversa. Investigar es trabajar con la duda, que es su presupuesto básico. El error y la incertidumbre son las premisas básicas. (Da Cunha, 1998) Para que nuestras instituciones educativas de nivel superior se erijan en verdaderas universidades, la concepción sobre el rol docente ha de ser reformada. Creemos que allí debe darse la lucha.

Para que nuestras instituciones educativas de nivel superior se erijan en verdaderas universidades, la concepción sobre el rol docente ha de ser reformada. Creemos que allí debe darse la lucha.

Del camino recorrido hasta aquí, observamos con claridad que necesitamos un cambio. En este sentido, siendo contestes con lo dicho, proponemos, en mérito a alentar la interacción entre la investigación y la enseñanza-aprendizaje, la modificación del plan de estudios de la carrera de abogacía y la incorporación, luego de haber aprobado la totalidad de las materias, de la tesis como dispositivo para acreditar el grado universitario. Así prevista, el alumno podrá culminar su carrera mediante un aporte a la comunidad y al mundo de la ciencia.

V. Bibliografía

Buchbinder, Pablo (2010), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Da Cunha, María Isabel (1998), "Aula universitaria: innovación e investigación", en *Universidad futurante*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

De Sousa Santos, Boaventura (2007), *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, CIDES-UMSA y Plural editores.

Delgado Torres, Ángel (2002), "*Pedagogía Universitaria Contemporánea en la Perspectiva del Desarrollo Humano: Sus Horizontes Críticos*", Universidad de Pamplona, publicado en http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_85/recursos/01general/17102013/p_ag_memoria_eventos.jsp [consulta: 13/4/2014].

Ferré, Norberto y Alejandra Brener (2006), "*Reflexiones sobre pedagogía universitaria: problemas y perspectivas*", ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria celebradas en la Universidad de San Martín.

Halperín Donghi, Tulio (2002), *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.

Imbernón, Francisco (2009), "Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI", en Fernández Lamarra, Norberto (compilador), *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*, Eduntref, p. 179-180.

Kandel, Victoria N. (2010), "Cuando la Universidad de enseña a sí misma. Notas sobre carrera docente", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 8, N° 16, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Luna, Félix (2010), *Historia integral de la Argentina*, Tomo 8, Buenos Aires, Planeta.

Martínez Martín, Miquel (2006), "Formación para la ciudadanía y educación superior", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42, págs. 85-102.

Mollis, Marcela (2006), "*Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas*", en VESSURI, Hebe (compiladora), *Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones*, Buenos Aires, CLACSO libros, pp. 85-101.

Mollis, Marcela (2008), "*Las huellas de la Reforma Universitaria ante una nueva ley de educación superior*", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 16, N° 26, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Villanueva, Ernesto y Ana Jaramillo (2011), "Un desafío para las universidades: sustituir la importación de ideas", publicado en <http://sur.infonews.com/notas/un-desafio-para-las-universidades-sustituir-la-importacion-de-ideas> [consulta: 28/11/12].

Contar sin describir: dos ensayos de escritura al límite del Derecho

Por Gonzalo S. Aguirre, Daniel González Stier y Florencia Doval



Gonzalo S. Aguirre, Coordinador de Carrera Docente desde 2005, es Licenciado en Cs. Política (UBA) y Doctor en Filosofía y Estética (Universidad de Barcelona). Es profesor adjunto regular de la materia "Teoría del Estado" e interino de "Teoría General del Derecho", ambas de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho, donde también dirige un proyecto de investigación Ubacyt en el Instituto Ambrosio Gioja. Durante el 2013 comenzó a dictar el "Seminario Gilbert Simondon" en la Carrera de Filosofía (UBA).



Daniel González Stier, Docente en el Ciclo Básico Común (Elementos de derechos humanos y derecho constitucional) y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (Derechos humanos y garantías). Abogado egresado de esa misma casa.



Florencia Doval, Abogada. Docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (Derecho ambiental y recursos naturales).

Introducción

Gonzalo S. Aguirre

Finalizando la cursada a mi cargo del segundo cuatrimestre 2013 de "Pedagogía Universitaria", módulo I de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho, hubo un disparador: Escriba un ensayo sobre la cursada. Evite la *descriptio*, el racconto. Procure la diagonal. Tal vez no hayan sido estas las exactas palabras, pero muestran precisamente lo difuso de "la consigna". Entre todas las experiencias de escritura producidas a partir de la misma, dos daban justo en el clavo de la difusión propuesta. No cabe aquí, entonces, traicionar esa propuesta y ni esos aciertos aportando descripción alguna de nuestra cursada. Cada uno de los dos ensayos que siguen tendría que ser capaz de indicar algo al respecto y, simultáneamente, hacer girar la cabeza hacia otra región: experiencia bifronte, leer de frente o de(l) derecho estos textos conllevaría un cierto trastorno torticolario en el lector. Déjese leer, pues. No hay nada más allá de ello.

Hacer un puente

Daniel González Stier

La elección de la comisión al momento de la inscripción permitía saber qué esperar, de modo que el destino del curso fue, desde el comienzo, incierto.

Los primeros encuentros confirmaron las sospechas y configuraron la certeza de lo inesperable.

Recientemente, el ciclo volvió a comenzar.

En otros tiempos, los taninos y el roble han motivado, en diversas y aisladas oportunidades, la posibilidad de determinación y debate grupal de la estructura morfológica y matemática de la vida, sobre el plano universal.

Muchos, cartesianos ellos, insistieron en trazar una línea que rompe con las reglas axiomáticas de la matemática al contar con un comienzo y un final determinados por el concepto terrenal de nacimiento y de muerte que nos enseñan a masticar.

Otros en cambio, encerrados en sus limitaciones, afirmaron que el círculo es la representación gráfica de la vida, convencidos de la imposibilidad de avanzar más allá de lugares en los que ya se haya estado.

La disconformidad con esas posturas permitió desarrollar una visión ecléctica representada en un dibujo, un espiral, algo así:



No caminamos derecho, no somos una sucesión lineal a la imposible finitud del plano determinada por la muerte. Subimos, bajamos, retrocedemos y volvemos a avanzar hasta llegar muy cerca de donde alguna vez estuvimos, de un punto conocido.

Sin embargo esa cercanía marca una distancia de modo que el punto cercano no es igual, simplemente porque nunca somos los mismos que fuimos cuando pasamos por allí la primera vez. Esa diferencia permite que el círculo se convierta en espiral, permite esperar incertidumbre, permite sabernos distintos y dar el paso al vacío.

Permite, como se afirmó, obtener la certeza de lo inesperable.

Mas son pocos los momentos en los que se advierte la estancia en un punto cercano a la

línea previa del espiral.

*

Suele ser frecuente la visita de recuerdos de una clase del CBC, por el año 2001, cuando el derecho y la filosofía se machacaban en el mortero de Paseo Colón, para intentar consumir su jugo.

Por aquel entonces se habló de los precarios (y hoy día arcaicos) teléfonos celulares como resultado de una suma de saberes condensados, como producto de una evolución histórica que se conjugó para obtener esa tecnología, en un tiempo en que la utilidad del resultado de las investigaciones se impone sobre la posibilidad de comprobación científica del método empleado para su conclusión.

Días atrás otra vez el celular, otra vez la conjunción, otra vez la historia y otra vez la utilidad sobrevolaron una clase. Esta vez no fueron los recuerdos los visitantes. Se trató de una excursión hacia una idea que flotaba en una parte del espiral.

Esa clase, ese encuentro, esa porción de módulo prendió una luz, dio un golpe, proporcionó un lente que permitió ver la línea que, como lo indican los axiomas: NO SE VE.

La visualización de lo que no se ve, la posición frente a lo que creemos ocurrido, hizo parecer que el círculo estuvo tan cerca de cerrarse que fue necesario descubrir una distinción de aquel observador respecto de éste que, tras años de idas, vueltas, subidas y bajadas, supo pasar por ese lugar, recordando el sabor de esos tragos que definen la pura certeza de la incertidumbre.

Entre aquella línea invisible y esa que se está trazando hoy mismo, quedó un ámbito de sueño que, de tanto en tanto, se divierte dejando ver hacia aquel lugar en el que ya estuvimos.

Ese manotazo a lo conocido genera hoy la desestabilización para provocar la caída, para nuevamente intentar pisar en suelo no firme, para experimentar la ilusión de volver a sentir que ya no se es lo que se fue, para promover el cambio, el salto.

II

Ensayo sobre el ensayo

Florencia Doval

Somos el ensayo, el conejito de India, el valor, la mutación, la fe.
 Creo que somos la prueba, mejor dicho no lo creo, somos la prueba, la duda,
 el quizás.
 Somos el ensayo.

Confiamos no ser el error, confiamos nutrir, romper esquemas creando nuevos, aceptar
 desafíos y ganarlos, no dormir, tener hambre, vértigo y disfrutarlo. Hacer la diferencia
 siendo diferentes como somos ahora observadores de la diferencia.

Entendiendo que el No fin de un fin es algo certero, es parte del ir caminando confiando en
 que ya
 no puede Ser de otro modo.

Porque la pulsión, el valor y la ilusión, nos trajeron a este lugar, desde el que
 comenzaremos una y otra vez
 Y sin importar como sucede, hay algo,
 Algo parecido a la adrenalina,
 Inspiración.

Es cierto hay algo, algo que pasa cuando estamos ahí,
 algo se mueve, se rompe y otra cosa nace.
 La voz, una mirada, el gesto, observar, el ejercicio activo, el teatro,
 el mensaje dentro del No mensaje,
 Si no la idea, el misterio. Todo eso pasa.

Todo eso, o nada.

Y todo eso y más...

Arriesgarse a Ser atrevido y a no saber, nunca El Saber, a seguir siendo aprendiz y no desarrollar
 cadenas, sino canciones para pensar en arte aun cuando se enseña derecho, y se aprende otra
 cosa, y ser un artista de la academia sin ser esclavo
 de la academia, sino siendo dueño de algo que no existe pero está ahí,

de la magia.

Sin definiciones que ayuden al juego, probando desarrollar un estilo y una molestia que genere incomodidad y falta de confort como motor de búsqueda constante.

Para saber soñar, disfrutar y para amar lo que se hace, lo que nos trajo hasta acá y lo que nos lleve a donde debemos llegar sin más confianza que la propia y el apoyo de algún buenmaestro.

PD: "En algún lugar debe haber un basural donde están amontonadas las explicaciones. Una sola cosa inquieta en este justo panorama: lo que pueda ocurrir el día en que alguien consiga explicar también el basural". (Julio Cortázar, 1979, "Un tal Lucas")

Los ojos ciegos bien abiertos. Misceláneas sobre las posibilidades y límites del modelo crítico en la formación universitaria del derecho



Por Luciano Pérés

Sociólogo (UBA) abogado (UBA), Docente de Elementos de Derecho Penal, Cátedra De Luca, Javier (UBA), Posgrado en especialización en Derecho Penal (UBA), carrera de especialización en criminología (UNQUI –en curso-), Carrera docente (UBA-Derecho, cursando el IV módulo).

*Uno los ve fundamentales, tristes,
palideciendo al puro contacto con las rosas
con larga urbanidad prolijamente seca,
ojo de gancho duro, talonarios,
y aroma de calas siguiéndoles las muertes,
y un impecable estar adentro de la ley
como al fondo de un sótano marino.
Mario Jorge De Lellis¹*

Introducción

En vano será esperar ver salir de esta pluma alguna idea que supere en lucimiento y arrebate, a fuerza de mayor elocuencia, el protagonismo que tan bien ganado se tiene el poema que De Lellis le dedicara a los hombres de derecho.

Sí me interesa en cambio evitar malos entendidos e interpretaciones que anuncian mal y aclaran poco y para eso comenzaré reconociéndome como uno de esos seres de negro, apresados del cogote por corbatas, inmóviles bajo la gomina que comienza fijando desde el pelo; que anda por ahí junto tantos otros, cerrando y abriendo puertas, decreciendo en constante pulso inútil, según el retrato del poeta de Almagro y desinflar los ánimos que pudieran haberse sentido inflamados: no se trata aquí de acusar, sino de dar testimonio, porque solo habiendo desistido de la infatigable petulancia de creerse otra cosa o la falsa modestia de, habiéndolo creído, disimularlo, podría negar sentirme identificado, aunque sea parcialmente, en aquellos versos.

¹ Mario Jorge De Lellis, "Canto a los hombres de papel sellado" en *Cantos humanos*, Colección "Ventana de Buenos Aires", 1956.

Pero al mismo tiempo, dada la conciencia del lúgubre escenario que proyecto, propongo buscar una salida a través del método con que Perseo enfrentó a Medusa y desafiar la Gorgona paralizante multiplicando en lugar de eludir su imagen. Así, la metáfora del canto y del papel sellado, que tanto puede aludir a la solemnidad del ambiente con aroma a lacrado como querer retratar esa misma atmósfera a través del sello, adminículo destinado a ir cargado de tinta y oficialidad, también y con parecido fundamento en tanto verbo puede servir para referenciar la acción de tapar o cubrir un objeto o la de poner fin a un discusión o reyerta. Se habrá advertido que son todas acepciones vinculables de un modo u otro al debate acerca de los modelos de formación jurídica, contexto que por supuesto incluye el análisis de las reales posibilidades que cabe esperar de una concepción crítica del derecho y la práctica jurídica.

Por razones de honestidad intelectual, debo hacer explícita mi preferencia por este enfoque y los méritos que atribuyo a la propuesta de recuperar la dimensión política del derecho (Cardinaux y Clérico: 2004). Los motivos distan de ser ideológicos, como gusta calificarlos quienes pretenden haber hallado en el uso peyorativo del término una fórmula invalidante y esperan que este magro recurso, cuya capacidad discursiva se consume en el puro etiquetamiento, neutralice voces que incomodan y, de paso, reasegure el monopolio del *buen decir*.

Es conveniente abrir bien los ojos cada vez que se asista a esta clase de declamaciones, desde cuya pátina de asepsia se oculta una determinada manera de ver el mundo y su mayor virtud probablemente sea haber logrado ofrecerse como un tercero imparcial, que por situarse más allá de las salpicaduras del *barro de la historia* se encuentra en inmejorables condiciones para arribar a la solución más justa.

Es conveniente abrir bien los ojos cada vez que se asista a esta clase de declamaciones, desde cuya pátina de asepsia se oculta una determinada manera de ver el mundo y su mayor virtud probablemente sea haber logrado ofrecerse como un tercero imparcial, que por situarse más allá de las salpicaduras del *barro de la historia* se encuentra en inmejorables condiciones para arribar a la solución más justa.

En un escenario en el que lo que está en juego es la *capacidad socialmente reconocida de interpretar un cuerpo de textos que consagra la visión legítima, recta, del mundo social* (Bourdieu; 2000:160) ciertamente aquella posición, en términos estratégicos, representa un recurso invaluable. Sin embargo, según la tesis que alienta estas líneas, nunca podrá ser esa una posición a la que los adherentes al modelo crítico puedan aspirar.

En este sentido, sostengo que un exceso en la carga de la crítica, que lleve a perder de vista las funciones sociales de la autoridad jurídica, forma por excelencia de la *violencia simbólica*

legítima, conspira con los propios intereses y puede provocar un efecto invalidante en la propuesta, sin que para ello fuera necesario conocer la réplica de su antagonista.²

El *capital* que el paradigma crítico hubiera podido obtener es siempre provisorio, al punto que no suena exagerado decir que su condición de miembro del campo jurídico nunca deja de ser motivo de observación y de ello deriva un riesgo que precede al de verse eventualmente superado por el peso de los argumentos de otro paradigma: en su caso, por razones que sería muy largo de explicar, vinculadas con la naturaleza profundamente conservadora del derecho y las funciones sociales que desempeña, debe pagar tributo al espacio obtenido aceptando los límites que impone su *precaria ciudadanía* dentro de un *campo* en el que sus miembros entablan *competencia por el monopolio del derecho al decir qué es el derecho*. (Bourdieu: 2000:160)

En efecto, advierto y espero poder dar razones de una paradójica situación, a partir de la cual cuanto más reparos tenga el modelo crítico de reconocer la condición de nota marginal que le es impuesta por las propias reglas que regulan el funcionamiento del campo jurídico, más ostensibles serán sus debilidades y más facilidades ofrecerá para que sean neutralizados los efectos de su discurso. Por las dudas aclaro que esto no guarda relación, al menos no directa, con aquel otro lugar común en el que suelen caer los detractores de las posturas progresistas, también definidas como “de izquierda”, como si de verdad

existiera un “centro” que tomar de referencia y el significado de la alusión no hubiera quedado anclado en la remota referencia a la votación de la Asamblea General Constituyente de 1789, que no tardan en poner el ojo y objetar cuánto más sencillo es criticar que construir un cuerpo teórico consistente, plausible de instrumentarse a través de políticas de gestión, sino a cuestiones que guardan directa relación con la lógica interna del campo jurídico.

² Para Pierre Bourdieu la violencia legítima se ejerce mediante la imposición de representaciones simbólicas, como el lenguaje, los conceptos, las descripciones, las divisiones categóricas, sobre receptores que poco pueden hacer para rechazarlas. Ver nota 10 de “Elementos para una sociología del campo jurídico” publicado en *La Fuerza del Derecho*, Ediciones Uniandes, 2000:158.

En este sentido, sostengo que un exceso en la carga de la crítica, que lleve a perder de vista las funciones sociales de la autoridad jurídica, forma por excelencia de la *violencia simbólica legítima*, conspira con los propios intereses y puede provocar un efecto invalidante en la propuesta, sin que para ello fuera necesario conocer la réplica de su antagonista.

cuanto más reparos tenga el modelo crítico de reconocer la condición de nota marginal que le es impuesta por las propias reglas que regulan el funcionamiento del campo jurídico, más ostensibles serán sus debilidades y más facilidades ofrecerá para que sean neutralizados los efectos de su discurso.

A partir de las lecturas de Duncan Kennedy, histórico impulsor de este paradigma pero también, aunque quizá en menor medida por tratarse de incursiones más acotadas, de las lecciones que pueden extraerse de los ensayos de Lista y Begala acerca de los resultados del proceso de socialización bajo el imperio de un determinado modelo jurídico y concepción del derecho y de Cardinaux y Clérico sobre la tipología y características de los modelos de formación de abogados, se me hizo evidente este desafío, que por cierto las autoras al destacar la importancia de evitar radicalizar el discurso de modelo crítico al punto de tornar inviable la enseñanza del derecho bajo esa clave dieron muestras de haber tomado nota.

Acerca de la idea de campo y las funciones manifiestas del derecho

Propongo comenzar este acápite aceptado, a título de hipótesis, la siguiente definición:

El hecho de que la entrada en el universo jurídico implique la aceptación tácita de la ley fundamental del campo jurídico, de la tautología jurídica que busca que los conflictos no puedan ser reglamos sino jurídicamente, lo que equivale a hacerlo mediante las reglas y las convenciones del campo jurídico, determina que la entrada en el universo jurídico se acompañe de una redefinición completa de la experiencia ordinaria y de la situación misma que está en juego en el litigio. (Bourdieu: 2000:186)

Sin intención de excluir otras posibles definiciones, la idea de considerar al derecho como la forma por excelencia del poder simbólico de nominación o, dicho de un modo más particularizado, la manifestación consagradoria del discurso en su faz productora de efectos, permite apreciar desde una inmejorable perspectiva una de sus funciones principales y sobre la que, estimo, habrá consenso más allá de la opinión que se tenga respecto de la definición en sí.

Todo hombre de derecho está en condiciones de reconocer en el proceso jurídico una sucesión de instancias ceremoniales, vinculables entre sí a través de una serie de actos celebrados según los modos y en los tiempos que desde el reglamento se impone el propio derecho para sí. Esta serie de actos ritualizados convierten a la sentencia en la forma por excelencia de la palabra

Todo hombre de derecho está en condiciones de reconocer en el proceso jurídico una sucesión de instancias ceremoniales, vinculables entre sí a través de una serie de actos celebrados según los modos y en los tiempos que desde el reglamento se impone el propio derecho para sí. Esta serie de actos ritualizados convierten a la sentencia en la forma por excelencia de la palabra autorizada, de la palabra pública, que como dice Bourdieu se enuncia en nombre de todos y enfrente de todos.

autorizada, de la palabra pública, que como dice Bourdieu se enuncia en nombre de todos y enfrente de todos. Una palabra cargada de ornamentos que a través de la expresión ceremonialmente investida adquiere la capacidad de hacerse reconocer universalmente y, por tanto, de lograr que nada pueda negar o ignorar su punto de vista y acaben todos rendidos ante la visión que impone (2000:197).

Si esto es así, y no parece haber razones que lleven a dudarlos pues lo que hemos hecho fue simplemente visualizar la serie de preceptos que subyacen a la idea de "*vivir en una sociedad regida por el Estado de Derecho*", el interés reposará en identificar cuáles de esos elementos intervienen y definen los rasgos particulares que presenta la racionalidad específica del campo jurídico, pues están llamados a desempeñar un rol preponderante en la articulación de esa voz concluyente, definitiva, que a mi modo de ver se construye sobre dos principios operativos, definidos como de *negación y ocultación* y que tienden naturalmente a combinarse en procura del objetivo principal, del premio mayor, que para definirlo recurriremos a la poco original fórmula de *principio de dominación*.

En efecto, la finalidad del juego del que a regañadientes y siempre con alguna reserva le es concedido el permiso de participar al modelo crítico consiste justamente en adueñarse del capital simbólico y, con él, de la posibilidad de tornar invisible la arbitrariedad intrínseca de ese proceso de posesión y acumulación.

Respecto al modelo crítico, en el marco de esta disputa se plantea una situación paradójica en razón de que en su mejor atributo reside el fundamento que fija el límite a sus pretensiones. Es el único modelo de formación de abogados que está en condiciones de prescindir de aquellos develamientos, pero a condición de que se muestre dispuesto a pagar tributo por el espacio que ocupa recortando sus afanes.

De entre todos los intérpretes que operan dentro del espacio judicial, los que suscriben al modelo crítico se encuentran particularmente constreñidos por las variables que definen los límites del campo. Como dice Bourdieu: *el texto jurídico es un entramado de luchas por el hecho de que la lectura es una forma de apropiarse de la fuerza simbólica que se encuentra encerrada allí en estado potencial (2000:162)* y es preciso tener siempre presente que se trata de la actividad de un campo cuya esencia, siguiendo las

Respecto al modelo crítico, en el marco de esta disputa se plantea una situación paradójica en razón de que en su mejor atributo reside el fundamento que fija el límite a sus pretensiones. Es el único modelo de formación de abogados que está en condiciones de prescindir de aquellos develamientos, pero a condición de que se muestre dispuesto a pagar tributo por el espacio que ocupa recortando sus afanes.

conclusiones de Marí, es profundamente conservadora. Basta someter al derecho a un ejercicio teórico de búsqueda de un ideal de plenitud para descubrir que gira alrededor del *eje primordial de la prohibición*.

Con cita de Ambrosio Gioja, advierte que aun cuando desde un punto de vista puramente formal tanto la norma permisiva como la prohibitiva, sintetizables en la remanente expresión según la cual “todo lo que no está prohibido está permitido” y de su contraria, pueden revestir carácter de proposición primitiva, en sus relaciones con el orden jurídico se descubre que “prohibido” es el concepto básico y, por consiguiente, corresponde una definición de éste a fin de hacer inteligible todo el sistema”.³

Es este un argumento del que, en líneas generales, los promotores del paradigma crítico no parecen haber tomado debida nota y que en cambio Marí recupera para advertir que cualquier teoría que tenga aspiraciones de participar en lo que Claus Offe denominó en “*Contradicciones del Estado de Bienestar*” como el *tercer escenario*, instancia en el que se fabrican los cambios de tendencia del espíritu de una época, se tejen nuevas redes de crítica a la hegemonía de las teorías justificadoras del sistema y se abren las puertas para otras ideas e intereses, “debe tener presente que no puede existir como mera articulación de metodología pura, e incorporar la política, la sociología y las reglas de constitución de subjetividades individuales, sino se quiere ingresar en este juego de naipes objetivamente marcados o de dados cargados esterilizando su crítica”. (Marí: 1997:421)

Si lo que llamamos *seguridad jurídica*, piedra angular del ya referenciado “*Estado de Derecho*” puede

Basta someter al derecho a un ejercicio teórico de búsqueda de un ideal de plenitud para descubrir que gira alrededor del *eje primordial de la prohibición*.

Si lo que llamamos *seguridad jurídica*, piedra angular del ya referenciado “*Estado de Derecho*” puede ser también conceptualizada como la forma ideologizada en que se presenta lo que en realidad es un modo particular de apropiarse de los productos específicos que se encuentran en disputa dentro del campo jurídico, logrando evitar al mismo tiempo que ese trasfondo quede en evidencia, ya no podrá seguir pareciéndonos neutrales, en términos de inocuidad, toda la serie de efectos que se inscriben en su dinámica y son consustanciales con la existencia del campo jurídico como tal, pero si el objetivo es poder seguir participando de esas disputas y no verse expulsado más allá de los límites de ese espacio tampoco podrán ser puerilmente soslayados.

³ Sobre “el postulado de la prohibición”, incluido en *Ideas para una filosofía del derecho*, Tomo I, Buenos Aires, Librería Jurídica Abeledo Perrot, 1973.

ser también conceptualizada como la forma ideologizada en que se presenta lo que en realidad es un modo particular de apropiarse de los productos específicos que se encuentran en disputa dentro del campo jurídico, logrando evitar al mismo tiempo que ese trasfondo quede en evidencia, ya no podrá seguir pareciéndonos neutrales, en términos de inocuidad, toda la serie de efectos que se inscriben en su dinámica y son consustanciales con la existencia del campo jurídico como tal, pero si el objetivo es poder seguir participando de esas disputas y no verse expulsado más allá de los límites de ese espacio tampoco podrán ser puerilmente soslayados.

Aludo concretamente al efecto de *apriorización* que se revela con toda claridad en el lenguaje jurídico, impregnado en su retórica de una marcada impronta de impersonalidad y de neutralidad, de *neutralización*, también apreciable en el uso de un lenguaje predominantemente construido a partir de giros impersonales y voces pasivas, tendiente a crear una idea de ser universal, imparcial y objetivo entorno de la enunciación normativa y, reforzando esta tendencia, el efecto de *universalización*, que se obtiene mediante una serie de recursos convergentes, entre los que se destaca el uso sistemático del modo indicativo para enunciar las normas, recurso que no es patrimonio exclusivo de los teóricos iusnaturalistas. (Bourdieu: 2000; 165)

Conclusiones

Al soslayar el análisis o minimizar los efectos del complejo entramado que subyace a esta clase de expresiones, cuya *benevolencia* se encuentra a tal punto naturalizada que nos resulta sensato y hasta deseable que *la democracia*, consustancialmente vinculada en tanto modelo de organización política con el aludido "Estado de Derecho" se globalice, a la fuerza si es preciso con tal de que derrame sus frutos incluso sobre quienes no son todavía capaces de valorarlos, se está involuntariamente conspirando con los fines trazados. Creo que en esta clase de equívocos incurre Kennedy cuando se lamenta porque sus alumnos bostezan al oírlo hablar de política y atribuye la falta de interés a la cualidad hermética de su verdad, lo que la convierte en *una verdad* que no está al alcance de cualquiera (2012:54). Con esta postura recude los efectos de su mensaje tanto como cuando afirma o simplemente transmite la idea de que basta denunciar la naturaleza ficcional de la distinción dentro de lo que denomina la *estructura de sentimiento* (2012:30) entre un *núcleo duro*, carente de emoción y reservado para lo estrictamente jurídico y una *periferia blanda*, dominada por la emoción y con predominio del componente político (2012:34) para desbaratar sus efectos. Hace falta bastante más que un discurso radicalizado, al que en este caso se le puede además achacar los vicios en que a lo largo de la historia han incurrido quienes se anuncian como parte de una pequeña elite iluminada, destinada por designio divino a enseñar el camino y, ya que está, marcar también el paso de las pobres masas embrutecidas que, en lo

particular de esta cuestión, se hallarían bajo el yugo de una tradición pedagógica, más dada al arte de la ventriloquia que a forjar pensamiento crítico.

Una posición que exhibe una carga de paternalismo del mismo tipo y tal vez en mayor intensidad que la corriente que dice combatir, no parece ser la vía más fecunda para conmover la *naturaleza "sillonésca" de la enseñanza universitaria*, celebre expresión que la reconocida sagacidad de Kennedy es capaz de alumbrar cuando se traza propósitos más elevados que sumar su voz al barullo. No veo mejores perspectivas a la clase de discurso que aborda de un modo tangencial la cuestión, como si dedicándole a la problemática un lugar marginal, que es el espacio que a mi ver le asignaron tanto Cardinaux y Clérico como Lista y Begala, fuera a evitarse que el método que evidentemente es por todos ellos preferido, acaso por su reconocida permeabilidad frente a

Hace falta bastante más que un discurso radicalizado, al que en este caso se le puede además achacar los vicios en que a lo largo de la historia han incurrido quienes se anuncian como parte de una pequeña elite iluminada, destinada por designio divino a enseñar el camino y, ya que está, marcar también el paso de las pobres masas embrutecidas que, en lo particular de esta cuestión, se hallarían bajo el yugo de una tradición pedagógica, más dada al arte de la ventriloquia que a forjar pensamiento crítico.

los procesos de "la realidad" (Lista, Begala: 2003;163), pudiera eludir los dilemas planteados y las limitaciones que derivan de la propia lógica del campo jurídico.

Podrá sonar a poco y, en tal caso, habré de aceptar el reproche que, por ser clásico, debería esperar recibir todo aquel que asuma una postura crítica, reforzada en este caso por ser también crítica el cariz de los postulados cuestionados, pero lo cierto es que estimo como un módico, diría casi hasta irrelevante pero aporte al fin la declamada intención, que espero haber sabido fundar desde el punto de vista teórico, de enfatizar la importancia que, en aras a la consecución de los objetivos atribuibles desde el punto de vista pedagógico al modelo crítico, guarda el análisis acerca de los principios, fundamento y metas que impone la racionalidad interna del campo jurídico.

En suma, juzgo insoslayable esta tarea para meritar las verdaderas posibilidades que, bajo el imperio de una disciplina normativista y esencialmente conservadora, cabe esperar del modelo crítico en el contexto de la enseñanza universitaria del derecho.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre, "Elementos para una sociología del campo jurídico", pub. en *La fuerza del derecho*, Bogotá, Uniandes, 2000.

Cardinaux, Nancy y Laura Clérico, "Formación docente universitaria y su relación con los modelos de formación de abogados" en *De cursos y de formaciones docentes*, de Cardinaux, Nancy; Laura Clérico; Andrea Molinari y Guillermo Ruiz, Buenos Aires, 2005.

Gioja, Ambrosio, "El postulado jurídico de la prohibición" en *Ideas para una filosofía del derecho*, compilado por Entelman, Ricardo, Tomo I, Buenos Aires, Librería jurídica Abeledo, 1973.

Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de hacer política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

Lista, Carlos Alberto y Silvana Begala, "La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante", en *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Año 1, Número 2, 2003, p. 147-171.

Marí, Enrique. "Las teorías y su influencia política y socio-jurídica en los problemas de la democracia", en Rev. *Doxa* N° 20, año 1997, pp. 411/425.

Offe, Clauss, "Contradictions of the Welfare State", Cambridge, en *De la maldad estatal a la soberanía popular*, Madrid, Debate, 1984.

El método de casos en la enseñanza del Derecho



Por Susana Campari

Abogada, Escribana y Magister en Administración Pública (UBA). Autora de numerosos artículos sobre Método de Casos y formación de abogados. Docente del Módulo III de Carrera Docente desde 1993.

En el módulo III de los talleres pedagógicos del Departamento de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho (UBA) trabajamos con los docentes de nuestra facultad en la enseñanza del Derecho mediante el análisis y la elaboración de casos. Nuestro objetivo es que los cursantes se apropien de las estrategias para desarrollar el *método de casos* en sus clases, adaptándolo a las necesidades concretas de cada materia y grupo de alumnos.

¿Qué es un caso?

Un caso es un relato cuidadosamente elaborado que plantea una situación problemática extraída de la vida real que requiere análisis, investigación, toma de decisiones y resolución.

El *caso*, visto como estrategia metodológica, se diferencia del ejemplo y del ejercicio utilizado en la pedagogía tradicional ya que tanto uno como otro son usualmente repeticiones con soluciones previsibles.

¿Qué puedo lograr con un caso?

- a) Presentar problemas reales para la discusión grupal.
- b) Vincular los conocimientos teóricos con situaciones donde la información se presenta en forma incompleta a fin de promover la discusión, la búsqueda de antecedentes y el análisis.
- c) Desarrollar habilidades en el trabajo grupal promoviendo la participación activa y solidaria en el grupo.
- d) Promover el desarrollo de actitudes de escucha y aceptación de otras posiciones entre los alumnos ante las soluciones diferentes que pueden presentarse frente a un mismo problema sin solución cierta.

e) Adiestrar a los cursantes en la selección de materiales, en la toma de decisiones, la fundamentación, la jerarquización de argumentos, el manejo de los tiempos, entre otras muchas habilidades intelectuales.

En síntesis, un caso es el relato de una situación problemática que requiere tratamiento y resolución: si no hay problema, no hay caso.

A continuación, presentamos un caso elaborado por dos docentes de nuestra facultad que cursaron el taller pedagógico que coordiné durante el segundo cuatrimestre de 2013.

“Un plan imperfecto” – Elaboración de un *caso* para el estudio del Derecho Penal

Por Mariela Anahí Paladini y Rocío Constanza Russo

Abogada, Auxiliar de Segunda en la asignatura “Teoría del Delito y Sistemas de la Pena”, del Ciclo Profesional Orientado, dictada por el Dr. Daniel Morín, cátedra Sancinetti, en la Facultad de Derecho (UBA). Integrante del Proyecto de Investigación UBACyT “La posición de garante del funcionario policial”, bajo la dirección del Dr. Marcelo D. Lerman.

Abogada Ayudante de Segunda en la Cátedra del Dr. Marcelo Sancinetti Ayudante en la materia Teoría del Delito y Sistema de la Pena, Cátedra del Dr. Daniel Morín en la Facultad de Derecho de la UBA.

UN PLAN IMPERFECTO

Darío, Juana y Luis planean robar el banco ICBC, sucursal “San Nicolás”, que se emplaza en la Avda. Roque Sáenz Peña nro. 567 de CABA. Según el plan que idearon, ingresarían al establecimiento gracias a la forzada colaboración de Pedro, el gerente del banco, a quien han amenazado con matar a su familia –a la que habían secuestrado un día antes–, si no dejaba desactivadas las alarmas del local. Salvado este obstáculo, reducirían a José, el guardia de seguridad, para concretar el acceso y la sustracción del dinero. Asimismo, acordaron que Luis se quedaría en la puerta para alertar a sus compañeras ante cualquier eventualidad, mientras que Darío y Juana se dedicarían a reducir a José llevando sendas armas de fuego, y abrirían con explosivos la caja fuerte.

El día del hecho –22 de mayo de 2009–, y siendo las 19.00, Pedro cumple con su parte del trato. El atraco comenzaría a las 22.00, aprovechando que en ese horario la zona se torna casi desierta, al estar constituida en mayor medida por oficinas.

En el ínterin, y siendo ya las 20.45, Pablo, subgerente de la sucursal, regresa al banco por haber olvidado allí su celular. Al ingresar, nota que las alarmas se encuentran desactivadas, y en ese instante recuerda haber escuchado una sospechosa conversación telefónica entre Pedro y otra persona, como así también lo ha notado extraño durante los últimos días. Advirtiendo que la falta de alarmas no era casual, sino que respondería a un plan criminal que involucraba al gerente,

Pablo se comunica telefónicamente con él y le exige que le entregue la mitad de su parte del botín, a cambio de no activar nuevamente el sistema de alarmas.

Al no saber cómo responder y temiendo por la integridad física de su familia, Pedro decide no aceptar sino mantenerse en el plan original y no revelar el secuestro al que aquella había sido sometida, por miedo a que la policía también tomara conocimiento de ello, poniéndola en riesgo. En consecuencia, Pablo activa la alarma y se retira del lugar, a las 21.15.

Cuarenta y cinco minutos después, Darío, Juana y Luis ingresan al banco confiando en que el sistema de alarmas no se activaría. Sin embargo ello no fue así, y el sonido del mismo alertó inmediatamente a la policía, que en cinco minutos se hizo presente en el lugar.

En ese lapso, e intentando evitar que se frustrara por completo el plan, Darío y Juana intentan apoderarse rápidamente de todo el dinero que pudieran de las cajas de atención al público, aprovechando que José ese día había faltado a su trabajo, y se disponen a salir inmediatamente del lugar.

Luis fue capturado al instante por los efectivos policiales. A su vez, Juana es aprehendida al salir por la puerta trasera –luego de haberla traspasado– con la suma de \$ 5.000 en efectivo en su poder. En cuanto a Darío, logró escapar por los techos llevándose \$ 2.000.

A diez cuadras del lugar del hecho, y ya fuera del alcance de la policía, Darío aborda un taxímetro –con el pasamontañas aún colocado– y solicita a Manuel, su chofer, que la traslade a Triunvirato nro. 4230, en donde la esperaba su hermana para cenar, desconociendo el asalto que había protagonizado.

CONSIGNAS

1. Evaluar qué rol cumple cada interviniente en el hecho, desde la perspectiva de la "Autoría y Participación" (autoría, coautoría, participación secundaria o necesaria, instigación)
2. Evaluar en relación al tema "Tentativa", cuál es el comienzo de ejecución (justificar por qué, de acuerdo con las teorías existentes), y si el hecho se encuentra o no consumado.

Cada grupo de alumnos deberá juzgar qué tipos penales se aplicarían al caso y fundamentar la elección.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- 1- Redacción, ortografía y estructura de análisis: debe respetar cada uno de los niveles de la teoría del delito y los sub ítems dentro de cada uno de ellos.
- 2- Identificación del grado de autoría o participación –según el caso– de cada personaje;
- 3- Identificación de la existencia de un caso de tentativa de participación, y en tal caso si es punible;
- 4- Detección de la problemática relativa a la justificación de la conducta de Pedro;
- 5- Solución al problema relativo a si la consumación del hecho en uno de los partícipes afecta al resto de los integrantes o si por el contrario la calificación legal en cuanto al grado de realización del *iter criminis* es individual;
- 6- Detección de la temática relativa al rol de Manuel, el taxista.
- 7- Redacción, ortografía y estructura de análisis: debe respetar cada uno de los niveles de la teoría del delito y los sub ítems dentro de cada uno de ellos.
- 8- Identificación del grado de autoría o participación –según el caso- de cada personaje;
- 9- Identificación de la existencia de un caso de tentativa de participación, y en tal caso si es punible;
- 10- Detección de la problemática relativa a la justificación de la conducta de Pedro;
- 11- Solución al problema relativo a si la consumación del hecho en uno de los partícipes afecta al resto de los integrantes o si por el contrario la calificación legal en cuanto al grado de realización del *iter criminis* es individual;
- 12- Detección de la temática relativa al rol de Manuel, el taxista.

FICHA TÉCNICA

Objetivos generales

- Que el alumno pueda aplicar los contenidos teóricos aprendidos durante toda la cursada, en un caso concreto.
- Que el alumno detecte las distintas problemáticas que se suscitan en el mismo, distinguiendo cuáles de ellas resultan relevantes para el Derecho Penal y cuáles no.
- Que logre integrar los diferentes contenidos vistos en un caso particular, que incluye diversas problemáticas que pueden irse presentando en distintos estratos de análisis de la Teoría del Delito.

Objetivos específicos

- Aplicación del concepto de "plan común" y otras categorías que hacen a la "Autoría y participación", en casos con más de un interviniente.
- Analizar el alcance de la posición de garante, y pertinencia o no de la aplicación de participación por omisión.
- Aplicar el contenido teórico estudiado respecto de las causales de justificación.

Destinatarios

Alumnos de último año de la carrera de Abogacía, con orientación en Derecho Penal.

Tiempo estimado

3 horas

Modalidad de aplicación

Es un caso que puede ser empleado tanto como parcial domiciliario, así como también como caso para ser evaluado durante clase, pero luego de haber sido investigado y trabajado por los alumnos previamente.

Conocimientos mínimos requeridos

Conocimiento la estructura completa de la Teoría del Delito, tentativa, autoría y participación.

GLOSARIO Y LEGISLACIÓN

Tentativa

Art. 42 C.P.: El que con el fin de cometer un delito determinado comienza su ejecución, pero no lo consuma por circunstancias ajenas a su voluntad, sufrirá las penas determinadas en el art. 44.

Art. 44 C.P.: La pena que correspondería al agente si hubiera consumado el delito se disminuirá de un tercio a la mitad.

Secuestro coactivo

Art. 142 bis: Se impondrá prisión o reclusión de cinco a quince años, al que sustrajere, retuviere u ocultare a una persona con el fin de obligar a la víctima o a un tercero, a hacer, no hacer, o tolerar algo contra su voluntad. Si el autor lograre su propósito, el mínimo de la pena se elevará a ocho años.

La pena será de diez a veinticinco años de prisión o reclusión:

1. Si la víctima fuese una mujer embarazada; un menor de dieciocho años de edad; o un mayor de setenta años de edad.
2. Si el hecho se cometiere en la persona de un ascendiente; de un hermano; del cónyuge o conviviente; o de otro individuo a quien se deba respeto particular.
3. Si se causare a la víctima lesiones graves o gravísimas.
4. Cuando la víctima sea una persona discapacitada, enferma o que no pueda valerse por sí misma.
5. Cuando el agente sea funcionario o empleado público o pertenezca o haya pertenecido al momento de comisión del hecho a una fuerza armada, de seguridad u organismo de inteligencia del Estado.
6. Cuando participaran en el hecho tres (3) o más personas.

La pena será de quince a veinticinco años de prisión o reclusión si del hecho resultara la muerte de la persona ofendida, como consecuencia no querida por el autor.

La pena será de prisión o reclusión perpetua si se causare intencionalmente la muerte de la persona ofendida.

La pena del partícipe que, desvinculándose de los otros, se esfuerza de modo que la víctima recupere la libertad, sin que tal resultado fuese la consecuencia del logro del propósito del autor, se reducirá de un tercio a la mitad.

Robo con armas

Art. 166: Se aplicará reclusión o prisión de CINCO a QUINCE años:

1. Si por las violencias ejercidas para realizar el robo, se causare alguna de las lesiones previstas en los artículos 90 y 91.
2. Si el robo se cometiere con armas, o en despoblado y en banda.

Si el arma utilizada fuera de fuego, la escala penal prevista se elevará en un tercio en su mínimo y en su máximo.

Extorsión

Art. 168 C.P.: Será reprimido con reclusión o prisión de cinco a diez años, el que con intimidación o simulando autoridad pública o falsa orden de la misma, obligue a otro a entregar, enviar, depositar o poner a su disposición o a la de un tercero, cosas, dinero o documentos que produzcan efectos jurídicos.

Incurrirá en la misma pena el que por los mismos medios o con violencia, obligue a otro a suscribir o destruir documentos de obligación o de crédito.

Art. 169 C.P.: Será reprimido con prisión o reclusión de tres a ocho años, el que por amenaza de imputaciones contra el honor o de violación de secretos, cometiere alguno de los hechos expresados en el artículo precedente.

Encubrimiento

Art. 277 C.P.: Será reprimido con prisión de seis meses a tres años el que, tras la comisión de un delito ejecutado por otro, en el que no hubiera participado:

- a) Ayudare a alguien a eludir las investigaciones de la autoridad o a sustraerse a la acción de esta.
- b) Ocultare, alterare o hiciere desaparecer los rastros, pruebas o instrumentos del delito, o ayudare al autor o partícipe a ocultarlos, alterarlos o hacerlos desaparecer.
- c) Adquiriere, recibiere u ocultare dinero, cosas o efectos provenientes de un delito.

d) No denunciare la perpetración de un delito o no individualizare al autor o participe de un delito ya conocido, cuando estuviere obligado a promover la persecución penal de un delito de esa índole.

e) Asegurarse o ayudarse al autor o participe a asegurar el producto o provecho del delito.

2.- En el caso del inciso 1, c), precedente, la pena mínima será de un (1) mes de prisión, si, de acuerdo con las circunstancias, el autor podía sospechar que provenían de un delito.

3.- La escala penal será aumentada al doble de su mínimo y máximo, cuando:

a) El hecho precedente fuera un delito especialmente grave, siendo tal aquel cuya pena mínima fuera superior a tres (3) años de prisión.

b) El autor actuare con ánimo de lucro.

c) El autor se dedicare con habitualidad a la comisión de hechos de encubrimiento.

d) El autor fuere funcionario público.

La agravación de la escala penal, prevista en este inciso solo operará una vez, aun cuando concurrieren más de una de sus circunstancias calificantes. En este caso, el tribunal podrá tomar en cuenta la pluralidad de causales al individualizar la pena.

4.- Están exentos de responsabilidad criminal los que hubieren obrado en favor del cónyuge, de un pariente cuyo vínculo no excediere del cuarto grado de consanguinidad o segundo de afinidad o de un amigo íntimo o persona a la que se debiese especial gratitud. La exención no rige respecto de los casos del inciso 1, e) y del inciso 3, b) y c).

Participación necesaria

Art. 45 C.P.: Los que tomasen parte en la ejecución del hecho o prestasen al autor o autores un auxilio o cooperación sin los cuales no habría podido cometerse, tendrán la pena establecida para el delito. En la misma pena incurrirán los que hubiesen determinado directamente a otro a cometerlo.

Comienzo de ejecución del hecho de los coautores

"...en virtud del dominio en común del hecho, la tentativa comienza en forma uniforme para todos los coautores, entonces, cuando uno de ellos se pone inmediatamente a realizar el

tipo..." Stratenwerth, Günter, *Derecho Penal. Parte General I. El hecho punible*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 4ta. Edición, año 2000, pág. 409

Coautoría

"Básicamente se mencionan dos requisitos para la coautoría: la decisión común al hecho y la realización común (con "división de trabajo") de esta decisión. La decisión común al hecho fundamenta y delimita la unidad de la coautoría (...) la decisión común produce ante todo una conexión entre las partes del hecho de varios intervinientes en un delito, que permite gravar a cada uno de ellos también con la parte hecha por los otros (...) La coautoría no solo requiere la intervención en la decisión común al hecho sino también un aporte objetivo al hecho. [Esto] está fuera de discusión en caso de realización de propia mano de al menos una parte de la acción ejecutiva descrita en el tipo". Stratenwerth, Günter *Derecho Penal. Parte General I. El hecho punible*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 4ta. Edición, año 2000, pág. 398/403.

"Habría que distinguir así, entonces a la coautoría:

- a. *Existencia de un acuerdo;*
- b. *Distribución de funciones que consistan en un aporte objetivo;*
- c. *Que ese aporte objetivo atribuya el co-dominio del hecho, es decir, el dominio en combinación con el aporte del otro u otros coautores"* Sancinetti, Marcelo, *Teoría del delito y disvalor de acción*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 1991, pág. 670.

Estado de necesidad justificante

Art. 34 C.P.: No son punibles (...) el que causare un mal por evitar otro mayor inminente al que ha sido extraño.

Autoría mediata

"Restan los casos en los cuales alguien induce a otro a cometer un delito mediante la creación o utilización de una situación de coerción psíquica o de dependencia psíquica, como instrumento que obra sin libertad. Si se sigue el principio de responsabilidad, una vez más entrará en consideración la autoría mediata, solo si la culpabilidad del agente directo no solo está disminuida sino excluida (...) Tal coacción puede conducir incluso a que la conducta forzada del afectado esté justificada por estado de necesidad; entonces será un instrumento que actúe conforme a derecho..." Stratenwerth, Günter, *Derecho Penal. Parte General I. El hecho punible*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 4ta. Edición, año 2000, pág. 390.

Accesoriedad interna del partícipe

*Todos los elementos del tipo objetivo del autor y todos los elementos del tipo subjetivo del autor (dolo y componente subjetivos especiales) tendrían que integrar el correspondiente tipo objetivo del partícipe. A este, al tipo objetivo del partícipe, solo se le agregaría la acción propia del instigador o cómplice (...) El tipo subjetivo (dolo) del partícipe requeriría el conocimiento de los elementos del tipo objetivo del partícipe, es decir, el conocimiento de lo que él hace y el reconocimiento de que el otro actúa de modo tal o cual y con dolo (...) Naturalmente algo análogo sucedería en el ámbito de las causas de justificación (...) aquí todo el ámbito del tipo objetivo del partícipe está colmado por los elementos objetivos de justificación del autor y por los elementos subjetivos de este. En el tipo subjetivo del partícipe se hallará el conocimiento de las circunstancias que imponen la necesidad de acción y las tendencias especiales que, para el autor, impusiera eventualmente una causa de justificación particular. Sancinetti, Marcelo, *Teoría del delito y disvalor de acción*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 1991, pág. 763/765.*

Postura contraria: Ilícito personal de los autores y del partícipe

*(...) si fuera verdad que el tipo objetivo y el tipo subjetivo de la justificación del autor integran en conjunto el tipo objetivo de la justificación del partícipe (...) entonces la teoría de la accesoriedad limitada, en la medida en que parte de la base de que el ilícito del autor se traslada al partícipe, no podría ofrecer una solución justa (...) El partícipe intervino aquí en un homicidio en el que había necesidad de defensa. El partícipe conoció perfectamente la necesidad de su colaboración en un homicidio para salvar la vida de alguien agredido injustamente. Si conoció esta necesidad tuvo su elemento subjetivo de justificación. Entonces por qué exigir más para que quede justificado? (...) no tiene sentido pretender la punibilidad de un partícipe que colaboró en una acción objetivamente necesaria para salvar un bien jurídico y conociendo, además, esa necesidad..." Sancinetti, Marcelo, *Teoría del delito y disvalor de acción*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 1991, pág. 768/769.*

Participación por omisión

"La participación activa exige siempre un aporte real al hecho. Correspondientemente, una participación cometida por omisión tendría que consistir en no intervenir impidiendo el hecho de otro (...)" Stratenwerth, Günter, "Derecho Penal. Parte General I El hecho punible.", Ed. Hammurabi, 4ta. Edición, año 2000, pág. 496.

"En el delito de omisión tiene que ser suficiente con el hecho de que la acción mandada al menos habría disminuido el peligro de su producción... el dolo de omitir requiere el

conocimiento del peligro que podría producirse el resultado típico, y de la posibilidad del autor de impedirlo" Stratenwerth, Günter, *Derecho Penal. Parte General I. El hecho punible*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 4ta. Edición, año 2000, pág. 484.

Tentativa de participación

*No existe intervención en un ilícito efectivamente cometido cuando el hecho principal ni siquiera alcanza el estadio de la tentativa punible, es decir, cuando no se desarrolla hasta el ilícito típico, o cuando ya la acción de participación misma no produce efectos, es decir, cuando no le aporta al ilícito absolutamente nada. Se habla de participación frustrada o sin resultado (...) Stratenwerth, Günter, *Derecho Penal. Parte General I. El hecho punible*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 4ta. Edición, año 2000, pág. 432.*

Comienzo de ejecución

Teoría formal objetiva: *"Para que haya tentativa tendría que darse al menos un tramo parcial de aquella acción que lógicamente ya recaiga como adecuada al tipo y sea alcanzada por el verbo allí empleado" Stratenwerth, Günter, *Derecho Penal. Parte General I. El hecho punible*, Buenos Aires, Ed. Hammurabi, 4ta. Edición, año 2000, pág. 340.*

Teoría material objetiva: se entiende que el comienzo de ejecución implica el "ponerse inmediatamente a realizar el tipo penal", esto es, que no exista nada entre la acción del/los autor/es y el tipo penal.

REVISTA DIGITAL CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos, que serán evaluados por el Comité editor, se enviarán en soporte informático por correo electrónico a:

revistacarreradocente@derecho.uba.ar o revistacarrera@gmail.com

Deberán incluirse los siguientes datos: nombre y apellido del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto del autor o autores.

Los trabajos se recibirán en el programa Word. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría 0,5 cm.

Con respecto a la ortografía nos regiremos por la última normativa de la Real Academia Española.

Las imágenes no se deben insertar en el texto; se enviarán en archivo aparte en una resolución mínima de 300 ppp en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2.000 palabras (alrededor de 6 páginas) en tipografía Tahoma, tamaño 11, con interlineado 1,5. Al comienzo deberán figurar el título, el nombre y apellido del autor (o de los autores) y el correo electrónico. También deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

Se acompañará el texto con un breve curriculum de no más de 10 líneas.

Forma de citar la bibliografía:

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, nombre, *Título de la obra*, lugar de edición, editorial, año de edición.

Ej.

Seda, Juan Antonio (coord.), *La Convención sobre los Derechos del Niño*, Rosario, Homo Sapiens, 2008.

Kennedy, Duncan, *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

Si son dos autores:

Ej.

Palamidessi, Mariano y Silvina Gvirtz, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Revistas

Apellido, nombre del autor, "Título del artículo", Nombre de la revista N° de la publicación, lugar de edición, editorial, año de edición, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Ej.

Charles Creel, Mercedes, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 1983.