

## MEMORIAS DE LA FACULTAD DE DERECHO 1986-1990: LA MODERNIZACIÓN Y LA REFORMA PEDAGÓGICA EN EL MAR- CO DE LA DEMOCRACIA UNIVERSITARIA PARTICIPATIVA

POR JORGE SÁENZ

### I.

Los cambios estructurales en una universidad con muchos años de historia constituyen una de las tareas más complejas y, tal vez, con menos posibilidades de éxito que alguien pueda proponerse. En el año 1983, con el retorno de la democracia constitucional, se proyectó un cambio estructural en la Universidad de Buenos Aires. En primer lugar, se restauró en la Universidad, fundada en 1821, el Estatuto aprobado por la Asamblea Universitaria en el año 1957, que consagraba el sistema de autonomía universitaria con la elección de sus órganos de gobierno por la decisión de los tres claustros que la componen: profesores regulares (o sea, los designados previo concurso público de antecedentes y oposición), graduados y estudiantes. La primera elección de rector y decanos, aplicando el régimen del Estatuto, tuvo lugar a principios del año 1986.

El 18 de marzo de 1986, la Universidad nos confirió el mayor honor de nuestra vida académica, cuando el Consejo Directivo de la Facultad, con el voto de los tres claustros, nos eligió Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Habíamos ingresado a la Facultad en 1955, presidimos el Centro de Estudiantes en 1958, fuimos designados Jefe de Trabajos Prácticos de Filosofía del Derecho y de Derecho Administrativo en 1961, luego profesor adjunto regular y finalmente titular de cátedra en Derecho Administrativo, precisamente mediante el concurso convocado por la gestión normalizadora. Es decir que toda mi vida adulta había tenido relación estrecha con la Facultad, salvo en el periodo 1976-1984, en el cual la dictadura militar nos expulsó de los claustros. Al ser reincorporado en 1984, presidimos la Asociación de Docentes, que fundamos con otros queridos colegas y, desde esa posición y con la participación en el Consejo Académico Normalizador Consultivo, pudimos colaborar con la gestión del decano normalizador, Dr. Eugenio Bulygin. De manera tal que el Decanato no solo constituyó la culminación de esa dedicación a la Facultad, sino la oportunidad de poner en práctica las ideas y los proyectos

que elaboramos y discutimos durante muchos años. Es nuestro deber de gratitud y admiración mencionar la excepcional tarea que cumplieron el Dr. Cesar Alberto Siculer y la Dra. Norma Beatriz Costoya, a cuya memoria dedico este trabajo, que desde la Secretaría Académica pusieron toda su inteligencia y dedicación para la implementación de la reforma pedagógica. También lo dedico al Dr. Ricardo Damonte, a quien se debe, entre otros logros, la reforma administrativa de la Facultad desde la Secretaría Técnica. La instrumentó de manera brillante, con una dedicación completa y superando una gran cantidad de obstáculos. Por último, a los consejeros directivos, que aportaron su inteligencia y dedicación, compartiendo la gestión, la Facultad les debe reconocimiento y gratitud.

## II.

El período previo, entre diciembre de 1983 y marzo de 1986, fue conocido como “normalización”, etapa que en la Universidad de Buenos Aires encabezó el Dr. Francisco Delich, junto con los “Decanos normalizadores” de cada una de las Facultades.

La tarea cumplida en ese periodo excedió largamente lo que podría entenderse como “normalización”. Siempre entendimos muy estrecha esa definición, si se considera que en ese período tuvieron lugar reformas de fondo, como la sustitución de los anticuados planes de estudio vigentes, la redefinición de los sistemas de posgrado e investigación, y la organización del Ciclo Básico Común como primer año de todas las carreras, dando una solución a la intrincada cuestión del ingreso, que se había prometido como “irrestringido”, desterrando métodos como los cupos o exámenes de ingreso (sobre esta cuestión haremos más adelante algunas reflexiones a propósito del sistema que propusimos desde la Facultad para sustituir al CBC). También se discutieron múltiples cuestiones novedosas y trascendentes, como la descentralización y la genéricamente denominada “reforma pedagógica”. Ello en paralelo con la revisión de las designaciones de profesores realizada durante la dictadura a través de concursos viciados de nulidad y la conformación de un cuerpo docente regular mediante la sustanciación de procedimientos de selección transparentes, por antecedentes y oposición, evaluados por jurados inobjectables, muchos de ellos integrados por prestigiosos profesores de universidades extranjeras.

En la Facultad de Derecho, el decano normalizador fue el Dr. Eugenio Bulygin, cuya notable gestión promovió la sanción de cuatro medidas fundamentales, que luego nos tocó desarrollar: la departamentalización, la creación del Instituto de Investigaciones, el nuevo plan de estudios y la resolución sobre métodos de enseñanza. Además, se tramitó un gran número de concursos para designar a los profesores regulares para integrar el claustro.

### III.

Como quedó dicho, nos hicimos cargo del decanato el 18 de marzo de 1986. En ese momento, señalé que la tesis central que debía guiar la gestión democrática de la Facultad era la de transformar el *ingreso formal* de los estudiantes a la Universidad en un *acceso real* al conocimiento relevante, a fin de asegurar una verdadera “democratización del conocimiento” –como lo llamábamos–, que es uno de los aspectos fundamentales para alcanzar una democracia plena como sistema de organización social. No advertíamos diferencias esenciales entre limitar el número de los que pueden recibir enseñanza (método restrictivo tradicional) y limitar los conocimientos que se imparten a un número ilimitado de estudiantes. Ambas alternativas son claramente “limitacionistas”, pero la segunda es mucho más sutilmente antidemocrática que la primera, puesto que genera: costos sociales y personales de gran magnitud por la gran deserción y fracaso; profesionales con diplomas depreciados; marginalidad de los graduados con menores conocimientos; y una elite que concentra el saber y el poder correlativo. Por analogía con la ciencia económica podría hablarse de una “distribución regresiva del conocimiento” y la “concentración del poder” académico, científico o profesional.

El punto de partida de nuestra gestión debía ser, en consecuencia, que los más de 20.000 alumnos que en ese momento era regulares en la Facultad, habiendo obtenido el ingreso formal en distintas épocas, más los cerca de 7000 que estaban cursando el C.B.C., tuvieran un acceso real al conocimiento, creando las garantías mínimas de calidad en la educación que permitieran un aprendizaje efectivo de la teoría, la práctica y las destrezas pertinentes a nuestra ciencia y profesión, dentro de un objetivo de crecimiento constante de esa calidad. Asumir ese punto de partida era crucial para ubicarnos correctamente en la tensión entre las líneas de progreso social, a las que adscribíamos, y la de “decadencia administrada” que otros proponían. Era imprescindible, pensamos, recuperar el impacto democratizador del mayor acceso de estudiantes dándole contenido; es decir, distribuyendo la mayor cantidad y calidad de saber a ese mayor número. Ese era el compromiso que debíamos asumir. Dentro de este objetivo mayor tenían sentido todas las reformas que planteamos ese día, ya que operaban como precondiciones de su realización: la profunda reforma administrativa, la informatización de los datos académicos y las inscripciones, y la mejora edilicia, que eran los correlatos infraestructurales cuya concreción emprenderíamos para poder instrumentar la reforma pedagógica (no podía haber pedagogía posible en la precariedad total), la reestructuración de la carrera docente, el régimen de ayudantes e investigadores alumnos, los concursos de profesores, el régimen de cursos regulares para todos, la reforma del posgrado y la investigación, y la puesta en marcha de la departamentalización y el desarrollo del nuevo plan de estudios.

#### IV.

Como se dijo recién, en 1985, la Universidad aprobó el nuevo plan de estudios de la Facultad de Derecho. Este plan y los principios que lo fundamentaban no fueron una expresión aislada ni la mera opinión de las autoridades. Por el contrario, fue el resultado de que, por primera vez en la historia de la Facultad, se nucleó a una cantidad de profesores que entendíamos que la solución al problema central que afectaba a nuestra casa estaba en la modificación profunda de los sistemas de enseñanza del Derecho. Compartíamos las críticas expuestas a través de severos cuestionamientos anteriores que no habían sido atendidas hasta ese momento. Parte de esos profesores formaron la comisión designada para proyectar el plan de estudios, otra se integró a la gestión normalizadora, y otra apoyó las reformas y organizó un amplio debate desde la Asociación de Docentes, que presidíamos. En este sentido, rescatamos el documento del 20 de diciembre de 1984, que suscribimos junto al Dr. Ricardo Entelman, secretario de la Asociación, dirigido al Decano Normalizador. Decíamos allí que: *“La Asociación de Docentes, impulsada en sus orígenes por un grupo de profesores y hoy representativa de un amplio espectro del claustro docente, ha surgido, entre otras razones, por el sentimiento que estos docentes comparten de la absoluta necesidad de modificar las viejas estructuras de nuestra Facultad, tanto en lo que hace a las formas pedagógicas con las que se imparte la enseñanza, cuanto en aquello que se refiere a contenidos que se encuentran desplazados en gran medida de la realidad que atraviesa nuestro país. Es esta además una vieja reivindicación que ya alimentó los objetivos de las asociaciones docentes que precedieron a la actual y que, junto a sus ideas de modernización, fueran suprimidas en la Facultad cada vez que los gobiernos de facto intervinieron en ella (se refería, aclaramos, a la Asociación de Profesores que presidiéramos al momento del golpe de 1976, habiendo sido nuestro predecesor el recordado Dr. Jorge A. Bacqué). Coincidiendo pues con aspiraciones que hacen a la filosofía que sustenta la propia existencia de la Asociación de docentes, esta no puede menos que ver con satisfacción que las mismas confluyan con la iniciativa de las autoridades de la Facultad y se ponga en movimiento un proceso tendiente a cambiar formas y contenidos de la enseñanza del derecho”*. Señalaba, a la vez, que la Asociación venía produciendo en su seno, por vías formales e informales, una profunda discusión del proyecto de reforma curricular. Queremos señalar, con lo dicho, que el cambio estaba sustentado en sólidas opiniones y también en un importante número de actores dentro de la Facultad, aunque hay que destacar que también existían grupos e instituciones opuestos al cambio, como por ejemplo la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales.

El convencimiento que teníamos de que la Facultad formaba malos abogados, nos había llevado a preguntarnos a qué se debía. Durante años se le adjudicó la responsabilidad, sucesiva o conjuntamente, a los planes de estudio, a los profe-

sores y al Departamento de Enseñanza Práctica. En consecuencia, se cambiaron los planes, se formó el mejor cuerpo docente de América Latina y se intensificó el entrenamiento práctico.

Aun así, la situación predominante no cambió, pues sin perjuicio de que siempre es necesario contar con un buen plan, docentes ilustrados y prácticas útiles, llegamos a la conclusión de que existían razones más profundas que hacían imperar como sistema casi único de enseñanza la clase magistral y su correlato inevitable, el examen libre. Se trataba de una concepción ultra positivista del Derecho y del fenómeno jurídico, acotado a las normas escritas y a los textos que las explican y las comentan, que, por lo tanto, era “necesario” memorizar y aprender a recitar. Para tal concepción –arcaica y comprobadamente limitada–, “saber leyes es saber”, al contrario de lo que dice un conocido blog de divulgación y discusión jurídica (“Saber leyes no es saber Derecho”).

No incluimos entre los eventuales responsables a los estudiantes, porque el nivel de excelencia (y de exigencia) en la Universidad corresponde que sea dado por los profesores, y esa responsabilidad no es transferible.

No fue necesario profundizar la indagación para detectar las deficiencias formativas: el abogado no conocía las rudimentarias técnicas para abordar un caso; no había, durante su carrera, examinado el Derecho en contextos prácticos, no había sido entrenado en desentrañar hechos, valores e intereses, ni había sido invitado a dudar, preguntar(se), cuestionar, buscar respuestas, criticar, argumentar, explicitar fundamentos con claridad y orden expositivo y precisión terminológica, elegir alternativas, reflexionar sobre ellas, participar en el proceso de aprendizaje, desarrollar su sentido de la responsabilidad e interpretar sistemáticamente las normas. En definitiva, no había trabajado en el uso de su ciencia y su arte, en el desarrollo de su talento natural para razonar y fundamentar soluciones a situaciones humanas, para aplicarlo a conflictos de intereses jurídicos. En el mejor de los casos, el alumno que había leído con esmero y dedicación la mejor doctrina, estaba en mejores condiciones de realizar el autoaprendizaje posterior, mediante muchos tanteos y errores a costa, naturalmente, de los confiados e incautos clientes. En el peor de los casos (que lamentablemente eran muchos), el pobre bagaje adquirido consistía en haber retenido la idea de algunas estipulaciones normativas e inconexos comentarios de apuntes y libritos de menor cuantía, lo que los colocaba en mala situación para transitar la siguiente etapa.

No faltaron, desde luego, autorizadas voces que agregaron al desolador resultado de la enseñanza su juicio sobre las causas y las soluciones: en 1953, Cueto Rúa señalaba que, si bien los programas adolecían de una absoluta falta de conexión vital con el presente que vivimos o estaban desvitalizados por la exclusiva atención a construcciones jurídicas *“desjerarquizadas científicamente por el predominio*

*de una exhausta exégesis jurídica (...), no es en torno a los programas de estudio que se centra el mayor problema pedagógico en las facultades de Derecho argentinas, sino en lo relativo al método de enseñanza. El ausentismo de los alumnos a las clases universitarias, el predominio de los mal llamados “apuntes de clase”, el recurso individual de los educandos a libros de texto para preparar los exámenes con su sola ayuda, sus preguntas a los compañeros —que-han-aprobado el examen, la falta de diálogo con los profesores (...) son todos signos de una enfermedad que lesiona la enseñanza del Derecho en nuestro país”.*

Y señalaba a continuación: *“Un profesor (debe) (...) despertar inquietudes en sus alumnos, requiriendo su colaboración activa, poniendo así en marcha el propio intelecto de los educandos, su capacidad de razonamiento, su sentido crítico y estableciendo un diálogo espiritual de recuerdo duradero”.*

En 1957, Domingo Buonocore indicaba que: *“en las facultades de Derecho las opiniones coinciden en la necesidad urgente de una transformación fundamental, tanto en lo que atañe a métodos de enseñanza, como a planes de estudio, exámenes y sistemas de promoción”. Reclamaba una moderna pedagogía, el método del seminario en reemplazo del método catedrático y el contacto con la realidad, proscribir el uso de los malos apuntes, formar el espíritu crítico, infundir a la enseñanza un carácter más educador y formativo que nemotécnico e instructivo. “Es fundamental —decía— que haya una participación activa y directa, tanto en el aprendizaje como en la búsqueda del saber para obligar al estudiante, hoy mero papagayo, a razonar e interpretar por su cuenta”.*

Para esos años, nuestro querido e inolvidable maestro Ambrosio Gioja implantó experimentalmente los “cursos de promoción sin examen”, sistema del que gozaban pocos alumnos. Nuestro reclamo fundamental como estudiantes (1958) era que fueran “para todos”, para desterrar el examen libre.

A pesar de estas poderosas incitaciones al cambio y del acertado diagnóstico sobre la deficiencia central estaba en el método de enseñanza, las cosas cambiaron poco. Carrió clamaba, en 1972, contra la facultad que no enseña “el oficio de abogado” y, en 1982, destacaba sin clemencia que “la idea de que la función principal de una facultad de derecho es formar abogados eficientes que sean a la vez hombres cultos (ha) dejado de ser una proposición razonable aquí y ahora”, salvo “cambios estructurales básicos”.

## V.

Nuestra gestión y responsabilidad en la Facultad fue intentar con todas las energías posibles ese “cambio estructural básico” reclamado para superar aquellas deficiencias. A partir de 1986, año de aplicación del entonces llamado “plan nuevo”, pusimos nuestros esfuerzos y capacidades para tratar de: a) desterrar el enciclopedismo y, en su lugar, proveer al futuro abogado de herramientas conceptuales para

que pueda encarar autónomamente el razonamiento crítico necesario para resolver problemas sobre la base de un material jurídico cambiante; b) atacar la rigidez y la desactualización, otorgando libertad al estudiante conforme sus intereses y proyectos e incluyendo nuevas áreas de la actividad jurídica; c) proscribir el dogmatismo, estimulando la revisión crítica de las instituciones y conceptos jurídicos.

Tuvimos siempre claridad en que esos objetivos no se lograrían cambiando el nombre de las materias o transformando las obligatorias en optativas. Solo era posible con una reforma pedagógica profunda; es decir, cambiando el método de la enseñanza del Derecho. Sin ello, decía la Comisión curricular que lo propuso, el nuevo plan será poco más que un conjunto de nuevos rótulos y divisiones para la misma visión dogmática, enciclopédica y estática del derecho.

Esta reforma del sistema de enseñanza comprendía: a) que en los cursos no se pretendiera dictar clases sobre todos los temas, sino ofrecer ciertos principios y conceptos básicos para cada área y discutir su aplicación a determinados problemas; b) que no se perdiera el tiempo de los cursos repitiendo lo que en los libros y textos normativos estaba mucho mejor explicado, dejando a cargo del estudiante su lectura directa. Este trabajo de lectura y adquisición de información debía constituir un prerrequisito para intervenir en las clases activas de los cursos; c) que se promoviera el espíritu crítico de los estudiantes, favoreciéndose la discusión racional y evitándose todo argumento de autoridad; d) que se utilizara en lo posible el sistema de casos, incitando a los alumnos a solucionar situaciones jurídicas complejas y relacionadas con los problemas reales que son objeto del quehacer de un abogado; e) que disminuyera la exigencia de memorización de datos y textos normativos; f) que los estudiantes adquirieran el hábito de escribir, encarando investigaciones sobre problemas jurídicos; g) que se entrenara para identificar los hechos relevantes de situaciones conflictivas y los valores e intereses involucrados; h) que se adquiriera la destreza de argumentar diversas soluciones y someterlas a la crítica; i) que se practicara una relación activa de enseñanza y aprendizaje entre profesores y alumnos, lo que supone que los primeros hagan participar a los segundos del proceso de aprender lo que saben, y logren estimular la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas con claridad y fundamentación, que se promoviera la reflexión; j) que se incorporara el carácter crítico del conocimiento científico del Derecho, aprendiendo que el progreso de la ciencia solo es posible sobre la base del falseamiento y la contrastabilidad de las hipótesis y teorías; k) que se mostrara adecuadamente que las teorías y las normas jurídicas están vinculadas en su interpretación y aplicación a ciertos resultados y consecuencias prácticas.

Por consiguiente, el núcleo fundamental de la gestión iniciada en 1986 fue sin duda alguna plantear la reforma del sistema de enseñanza del Derecho, teniendo

en cuenta la evidente necesidad de desterrar el dogmatismo, y las prácticas de enseñanza y evaluación que habían dado como resultado una formación profesional que mostraba notorias deficiencias. En lo que hacía a la crítica del plan de estudios vigente hasta 1985, son muy completos los argumentos expuestos por la Comisión Curricular nombrada por la Resolución 14.364/84, que propuso el nuevo plan que finalmente fue aprobado por la Resolución CSP 809/85, vigente hasta la actualidad. Se describían allí muy adecuadamente las graves deficiencias de aquel y su carácter enciclopédico, que pretendía suministrar el máximo de información posible en lugar de dar al alumno las herramientas conceptuales necesarias para encarar el razonamiento crítico necesario para resolver problemas, a lo que se le sumaba su rigidez y su desactualización, todo lo que favorecía la actitud dogmática de los abogados. Para superar esos graves problemas, programó la carrera dividiéndola en ciclos, con la posibilidad de un título intermedio, y la organización de los contenidos según las corrientes más modernas de la teoría jurídica y la problemática actual presente en las regulaciones jurídicas.

Los objetivos del plan eran, por cierto, enteramente compatibles con las necesidades sociales de juristas entrenados en el razonamiento y la crítica, y no en el dogmatismo y la autoridad. La exigencia, entonces, de distribuir los conocimientos socialmente útiles al mayor número, y desarrollar métodos y comportamientos más libres y no autoritarios, fueron la base del nuevo régimen de cursos regulares que implantamos (sin cursos regulares con presencialidad no había posibilidades de aplicar la reforma pedagógica) y de la estructuración de la carrera docente y su propuesta pedagógica (sin docentes entrenados tampoco sería posible la reforma). En este programa inicial estaba comprometida la Facultad, fragua de la transición entre lo arcaico y lo progresista y científico, y la del futuro, que seguramente, auguramos, cumpliría en plenitud las reformas que iniciábamos. Pretendía ser un aporte a la construcción de una sociedad mejor, más igual, más participativa, más solidaria y justa.

## VI.

El nuevo plan imponía como tarea pendiente e imprescindible una “reforma pedagógica profunda”, sintetizaba el gran desafío que se planteaba a nuestra gestión y a nuestra responsabilidad. Imponía no solo dar soporte normativo a esas exigencias, sino intentar un cambio cultural en el cuerpo de profesores y en el alumnado, acostumbrado a métodos de aprendizaje rudimentarios y a sistemas de evaluación concretados fundamentalmente en el sistema de exámenes mensuales de repetición memorística de datos, normas y opiniones, preferentemente de los profesores que los examinaban.



Para que la reforma pedagógica y la modificación del método de enseñanza del Derecho pudiera desarrollarse, se ideó y se ejecutó una reforma administrativa, que incluyó la informatización en la Facultad; se mejoró la infraestructura física, se regularizó la carrera docente y se organizaron los talleres pedagógicos, se departamentalizó la estructura docente y se aprobó el régimen de cursos al que nos referimos a continuación.

1) La primera medida tomada para emprender el arduo camino que teníamos por delante fue, como se dijo, el de proyectar un “Reglamento de cursos, correlatividades e inscripciones”(Resolución 1391/86) que, en lo que hace a la enseñanza, contemplaba los siguientes principios: 1) Eliminar el sistema de exámenes libres en el plan de estudios “nuevo”; 2) Organizar cursos “para todos”, con un número máximo de vacantes, habilitando los horarios de clases desde las 7:30 hasta las 22:30 h, sin interrupciones, con clases de una hora y media durante dos cuatrimestres; 3) Establecer la obligación de regularidad para aprobar los cursos (75% de aprobación de actividades de aprendizaje tales como resolución de casos, ejercicios o situaciones problemáticas y, solo en última instancia y supletoriamente, la mera asistencia); 4) Disponer que los profesores debían en la primera clase comunicar los objetivos propuestos, las condiciones de regularidad, las modalidades de trabajo y de las evaluaciones; 5) Fijar que la promoción requería la regularidad, la aprobación de las evaluaciones y la obtención de seis puntos como mínimo; 6) Respecto de los planes anteriores, fijamos como fecha de caducidad la del 31 de diciembre de 1988, para el de la Ordenanza 8/53 y el 31 de marzo de 1955, para el de la Resolución 22/61 y establecimos un sistema de equivalencias para los que quisieran pasar al “plan nuevo”.

Para eliminar la posibilidad de que se desnaturalizara el objetivo de los cursos que organizamos, transformándolos en un ámbito en el cual los profesores se convirtieran en meros expositores de “clases magistrales”, y los alumnos en receptores pasivos y en lectores de normas y textos, sustituyendo el docente la “mesa libre” por exámenes parciales o finales, escritos u orales, pero con la misma finalidad de verificar la memorización de los dichos del magister o de normas y apuntes, preservando la vigencia (perversamente reconvertida) del sistema que se quería desterrar, se estableció en el Reglamento de cursos que *“La verificación de la regularidad deberá efectuarse preferentemente por la aprobación de actividades de aprendizaje tales como confección de fichas bibliográficas, de resumen o textuales, trabajos de análisis e interpretación de fuentes bibliográficas; elaboración de esquemas de contenidos; resolución de ejercicios, casos o situaciones problemáticas, respuesta a cuestionarios o guías de análisis de textos”* (art. 3 del reglamento aprobado por Resolución CD 1391/86).

2) Por otro lado, a través del Centro de Formación Profesional, que creamos en 1988 para que tuviera a su cargo la organización del Patrocinio Jurídico Gratuito y práctica Profesional del CPO, se organizó un sistema para trabajar con casos y usuarios reales del sistema judicial, y se incorporó la enseñanza y entrenamiento práctico sobre los usos y las aplicaciones de la informática como herramienta en un estudio jurídico. A tal fin, se instalaron en el Departamento de Derecho Procesal y Práctica Forense un aula y laboratorio informático equipado con diez computadoras con sus accesorios y paquete del sistema Juri-Pack, y se dio entrenamiento y becas a los docentes.

El sistema de formación profesional que implantamos finalizaba con una evaluación general y obligatoria, cuyo éxito era requisito para la aprobación. Era, de alguna manera, la “certificación final” de la Facultad de que el graduado estaba en condiciones de ejercer la profesión. Es decir, una especie de sustituto de un examen de habilitación profesional que, como sabemos, no existe como sistema en la República Argentina, ya que se ha preferido delegar esa función en las Facultades de Derecho. (Hemos tratado durante muchos años, dicho sea de paso, de que se implantara un sistema de habilitación separado del título académico, pero sin ningún éxito. Otra de las delicias del país conservador.) Por supuesto, nuestros sucesores, con la impronta demagógica y poco responsable que le era propia, derogaron de inmediato lo que llamaban “el examen final obligatorio en el práctico del plan nuevo”, lo que fue celebrado por algunos como un “triumfo”, junto a la implantación de las “mesas libres”, consumando nuevos atentados a la responsabilidad social que tiene la Facultad de Derecho.

3) En la misma dirección, reglamentamos el marco dentro del cual debían encuadrarse los programas que los Departamentos elevaban al Consejo Directivo para su aprobación, los que debían ajustarse a pautas uniformes que contemplaran: los objetivos generales de la asignatura y los específicos, los contenidos, distribuidos en unidades didácticas suficientemente explicitados evitando el enciclopedismo y la fragmentación de conocimientos y las superposiciones o lagunas, correlacionándolos con los programas de otras asignaturas. Debían detallar los métodos, los procedimientos didácticos y las técnicas docentes a utilizar, las actividades que se requerirían a los estudiantes, tales como análisis de casos, ejercitaciones prácticas, fichaje de textos, etc., un presupuesto de tiempo por unidad y la bibliografía.

Para conocimiento de todo el cuerpo docente, se envió a todos los profesores una comunicación sobre esos requisitos, ofreciendo la asistencia necesaria para su cumplimiento. Decía: *“Señor Profesor: Dada la reglamentación de cursos vigentes por la cual los docentes deberán en la primera semana de clase cumplimentar la Resolución 1391/86,*

*modificada por la N° 2039/87, el Centro para el Desarrollo Docente puede colaborar con Ud. aportando ideas para el mejor cumplimiento de los artículos 5° y 7°. 1. PLANEAMIENTO DEL CURSO. Es sabido la importancia que tiene para un alumno el primer contacto con el profesor. En esa oportunidad el estudiante evalúa la solvencia profesional con que se han organizado las tareas y obligaciones del curso. Perder la oportunidad de este encuentro es dañar prematuramente la relación de trabajo; ganarla, es hacer sentir a los alumnos que los docentes asumen la tarea con compromiso, claridad de intenciones, y esperando respuestas concretas de sus alumnos. Hacer claras las reglas de juego reduce la ansiedad de los alumnos y de los docentes, preanuncia criterios claros de evaluación, estimula la calidad de trabajo y responsabilidad recíproca. Esta pre-imagen del trabajo del cuatrimestre determinará la armonía de una relación que debe ser siempre de aprendizaje y elevación recíproca y erradicará definitivamente toda sospecha de facilismo docente. Acorde con lo expuesto es necesario establecer en el marco de la reunión del grupo docente al que pertenece un plan de trabajo que explicita la estructura y dinámica del curso, con anterioridad a su iniciación. Sin perjuicio de los ítems que considere necesario incluir cada docente serían convenientes los siguientes: a) Objetivos; b) Contenidos; c) Metodología de trabajo; d) Actividades; e) Evaluación; f) Condiciones de regularidad; g) Cronograma. El planeamiento del curso debe estar sujeto a un alto grado de flexibilidad y adaptación al número de alumnos que conformen la Comisión, al grado de conocimiento previo, las necesidades, intereses y expectativas del grupo y su contexto, la cantidad y calidad de los auxiliares docentes con que se cuente, etc. Pasaremos a efectuar algunas breves consideraciones acerca de los elementos que lo componen.*

*1.1. Objetivos: La elaboración de los objetivos generales debe ser una tarea compartida por todos los docentes que integren el grupo. De este modo se capitaliza la experiencia acumulada en años anteriores en función de las necesidades presentes. Efectuar este trabajo en equipo —titulares y adjuntos— garantiza el consenso con los lineamientos generales y su acatamiento, en el margen de libertad que implica la tarea docente. Ya iniciado el curso, y su bien es cierto que cada docente suele conocer con anterioridad cuales son los objetivos específicos, puede ocurrir un desfase entre tales metas y las expectativas de los alumnos. Por ello resulta indispensable en los primeros encuentros de clase intercambiar con el grupo los comportamientos terminales esperados. Se logrará así una mayor flexibilidad y un mayor compromiso en el alumno.*

*1.2. Metodología de trabajo: De la lectura del artículo 7° surge la necesidad de implementar métodos que tiendan a una enseñanza dinámica y un aprendizaje centrado en la actividad. Sabemos que no existe un método único ni óptimo para la enseñanza del derecho. Es necesario seleccionarlos y combinarlos de acuerdo con: a) las características de la materia (objetivos y contenidos); b) las características del grupo; c) las características personales y docentes de los encargados de comisión y de sus auxiliares. Las técnicas y recursos para el aprendizaje deberán contemplar las distintas funciones necesarias a desarrollar en el alumno: incorporación de información, reflexión, aplicación, construcción de nuevos conceptos y problemas (creación) e investigación. Para optimizar el desarrollo de la materia las actividades de aprendizaje se complementarán en sus dos tipos: individuales y grupales.*

1.3. *Evaluación, condiciones de regularidad y cronograma: Poner en claro estos elementos desde el comienzo del curso satisface una regla clave para el éxito del aprendizaje: los alumnos deben saber qué es lo que se espera de ellos. Esto implica: a) trabajar los objetivos de la manera descrita; b) informar claramente las condiciones de regularidad; c) explicitar, compartir y crear modalidades de trabajo adecuadas a la materia y al grupo; d) establecer los criterios de evaluación que se estipulen teniendo en cuentas los objetivos y actividades propuestas.*

1.4. *Contenidos: Su organización requiere un tratamiento en función del tiempo y los objetivos propuestos. Existe una metodología específica para este elemento curricular.*

2. *Dado que todos los temas aquí planteados merecen una adecuada profundización, el Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad puede asesorarlo para un mejor cumplimiento de las exigencias pedagógicas de trabajo. Se ha contemplado la realización de doce talleres que responden a las necesidades del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, entre ellos “El método de estudio de casos”, “Análisis de textos”, “Métodos dramáticos para el docente”, “Conducción educativa”, “Evaluación”, “Cuantificación en el derecho” y “Aprendizaje y creatividad”. Además, los primeros sábados de cada mes se realizan “Ateneos de Pedagogía Contemporánea” abiertos a todos los docentes de la Facultad, cuyos objetivos son crear un espacio de investigación para: volver a pensar sobre el enseñar y aprender, percibir y valorar las posibilidades del trabajo creativo y presentar el pensamiento esencial de algunos autores contemporáneos sobre educación y potencial humano. La asistencia pedagógica se ofrece en forma permanente en el Centro y a pedido de los docentes con concurrencia del personal especializado a las reuniones de los grupos docentes o departamentales o presencial en las comisiones. Los artículos 5° y 7° ofrecen la posibilidad de que docentes y alumnos se encuentren en torno a una tarea creativa, de alta calidad, base de cualquier intento de cambio institucional. Saludo a Ud. muy atentamente.”*

De tal manera, entendimos facilitar la inmediata implementación de la reforma en marcha. No había experiencia, pero tampoco tiempo para perder.

4) El 7 de febrero de 1988, preparamos el proyecto definitivo de organización del CPO, luego de una discusión durante todo el año 1987 con los profesores en el marco de las actividades departamentales. Sin lugar a dudas, fue uno de los momentos más ricos en críticas, sugerencias y propuestas. Ese proyecto fue enviado a cada profesor solicitándole sus comentarios críticos y eventuales propuestas de modificación. La propuesta contenía los objetivos generales de las siete orientaciones previstas en el plan y la distribución de los 52 puntos para ser cursados en los distintos departamentos. Se incluía una nómina de cursos optativos. Se recibió una gran cantidad de opiniones y, finalmente, el proyecto se elevó al Consejo Directivo y con su aprobación se puso en práctica por primera vez en nuestra Facultad esta modalidad de plan flexible, inaugurando una promisoriosa etapa de libertad para los estudiantes para que pudieran elegir según sus inclinaciones e intereses, tanto la orientación de la etapa final de su preparación, como muchos

de los cursos que componen ese ciclo. El sistema se reguló mediante las Resoluciones CD 3362 y 3407/88.

5) Una innovación muy trascendente fue la incorporación en el CPC de la asignatura Derechos Humanos y Garantías, creo que por primera vez en los planes de estudio. Para preparar su enseñanza convocamos al Dr. Eduardo Rabossi, al que pusimos al frente de una Comisión de Reestructuración de la Enseñanza de Derechos Humanos. Luego de un año de discusión y preparación de docentes, se aprobaron finalmente los contenidos mínimos el 25 de octubre de 1988, en un programa que contemplaba los fundamentos, los aspectos sociológicos, históricos y el estudio dogmático de los derechos humanos, que sirvió de base para la enseñanza en muchas otras instituciones y en nuestra Facultad para cubrir por concurso los cargos de profesores titulares, constituyéndose un cuerpo docente de altísima calidad, que fue ejemplar en esa área de tanta significación para nosotros.

## VII.

Queremos detenernos en un aspecto que nos parece central. Señalamos antes que el Reglamento de Cursos que sancionamos había suprimido el examen “libre” como alternativa de evaluación. No se trató de una modificación de detalle, sino que significó un cambio radical en la historia de la enseñanza en la Facultad. Sustituyó la secular tradición pedagógica utilizada desde su fundación, basada en la clase expositiva (o sus sucedáneos de “apuntes” y manuales), la adquisición de información como objetivo y la mesa de examen (o los exámenes escritos) como método de evaluación, por otra sustancialmente distinta, que hemos descripto más arriba. Esta verdadera “revolución”, como la calificó el Dr. Julio César Cueto Rúa, motivó la primera “batalla” por el cambio cultural: la de intentar convencer a la comunidad académica, profesores y alumnos, que la eliminación de los “exámenes libres” era una medida no sólo razonable sino imprescindible. Para ello tuvimos que fundamentar y discutir profundamente la cuestión. Debimos demostrar la incompatibilidad existente entre el cumplimiento de los métodos de la enseñanza del Derecho que proponíamos y ese sistema de evaluación. Vamos a extendernos algo más de lo prudente en este tema porque observamos con gran preocupación que en la Facultad se está repitiendo con bastante frecuencia el “sistema” de los exámenes libres en las instancias evaluadoras de los cursos, que consisten en exámenes parciales o finales, escritos u orales. Queremos volver a señalar sus muy negativas consecuencias e instar a volver a los principios de la reforma pedagógica, para que los cursos sirvan como ámbito para las tareas de aprendizaje y no sean un auditorio de clases magistrales que culminan en un examen análogo a los “libres”.

El “examen libre” tenía una gran tradición en la Facultad, que a través de toda su historia lo había consagrado como método único de evaluación. ¿Cuáles eran sus rasgos definitorios? Un estudiante podía, mediante la lectura de libros, apuntes y textos normativos y jurisprudenciales, adquirir una determinada cantidad de información (la extensión de esa información estaba señalada en el programa de la asignatura) y luego presentarse ante dos o tres profesores de la materia (la “mesa examinadora”) a “rendir” el examen. Este examen, que generalmente estaba precedido por la extracción de “bolillas”, consistía en respuestas del alumno a temas o preguntas indicados o formulados por los profesores.

Luego de una interacción pregunta-respuesta de un promedio de diez a quince minutos, o algo más si se presentaban dificultades, el examen terminaba. El tribunal (o “mesa”) deliberaba y calificaba, y aplicaba al examinado una nota de entre 0 y 10 puntos; si el alumno obtenía menos de 4, volvería, presumiblemente, a someterse a idéntica prueba en muy breve plazo.

Si un estudiante lograba “rendir” exitosamente los exámenes de todas las materias, obtenía el diploma habilitante para ejercer la profesión de abogado, con todas las implicancias y responsabilidades que ello tiene. (En una de las varias visitas que el presidente Raúl Alfonsín hizo a la Facultad, conversando en el Decanato sobre las reformas que implementábamos, nos cuenta que como estudiante había visitado la Facultad solo 27 veces. Eran los días en que se había presentado a rendir examen libre de las 27 materias, ya que sabía que por su inicial iba a ser llamado el primer día. Le preguntamos: “Presidente ¿qué le parecía ese sistema de aprendizaje?” Respuesta: “Por suerte para mis posibles clientes, me dediqué a la política”).

Este sistema tenía su origen en épocas muy pretéritas, en las cuales un profesor, generalmente prestigioso, “dictaba” un curso de siete u ocho meses (de una o dos horas semanales) y hacia el mes de diciembre tomaba examen a los alumnos inscriptos. A medida que se fueron publicando libros o textos que suplían con gran ventaja a las conferencias y clases magistrales y apuntes que las recogían con apreciable fidelidad, la necesidad y sentido de la asistencia obligatoria fueron cuestionadas, y finalmente se eliminó no bien soplaron los vientos de fronda de la Reforma del 18. Pero quedó incólume la institución del examen y su ominoso símbolo, el lustroso bolillero de cedro. El “sistema”, mejor dicho, la rémora del sistema, degeneró rápidamente, como ocurre a menudo con las instituciones que se niegan a desaparecer cuando el turno histórico les ha llegado.

Se llegó así al “examen mensual”, vorágine de turnos permanentes, de materias preparadas en días o a lo sumo un mes, euforia de la industria del apunte y del manualito, verdadera humillación de la Facultad y negación de un verdadero sistema de enseñanza del Derecho y del aprendizaje, y evaluación de las habilidades que debe tener un futuro abogado.

La enseñanza del Derecho y la preparación responsable de abogados se hizo entonces imposible en la Facultad, ante la mirada atónita de la sociedad y la impasibilidad de las autoridades universitarias.

Estábamos convencidos que lo que conspiró contra la modificación de este estado de cosas, ciertamente calamitoso, fue la subsistencia, con una asombrosa lozanía, de la idea central que presidía la técnica del “examen” como momento decisivo del sistema de enseñanza. Esta idea era la siguiente: los abogados deben aprender básicamente qué dicen las normas (la Constitución, los tratados internacionales, los códigos de fondo, los códigos procesales, las leyes en general y las reglamentaciones) y las teorías que a su respecto elaboran los profesores, más las interpretaciones que realizan los tribunales.

Esas teorías y “doctrinas”, predominantemente exegéticas, o estaban expuestas en los libros, artículos y sentencias, o eran oralmente transmitidas por los catedráticos, fueran o no sus autores. Es decir que los estudiantes debían, fundamentalmente, adquirir lo que se denomina “información” (leerla, sintetizarla, memorizarla) para poder luego en el “examen libre” someterse a un método de evaluación consistente en verificar si tal información había sido adquirida o no. Si lograba ser reproducida con eficacia en el momento del examen, significaba que la había adquirido. La pregunta pertinente era, entonces, si el cumplimiento de ese objetivo de aprendizaje era plausible y formaba buenos y eficientes abogados.

Una nota importante que debía destacarse en el sistema que podía denominarse “clásico” era la pretensión de totalidad de los programas de las asignaturas. Es lo que la Comisión que proyectó el “plan nuevo” denominó como “enciclopedismo” de los planes de estudio, característica consistente en que debían contener “todo” el conocimiento acerca del derecho. Es obvio que esta ilusión se contrastaba con la realidad, que mostraba cambios rápidos en la cultura social, económica, política y tecnológica, determinando la existencia de una mudable masa de normas jurídicas, teorías, modelos interpretativos y soluciones jurisprudenciales. La respuesta del enciclopedismo ha sido siempre la de agregar bolillas a los programas para procurar cubrir sus vacíos, acompañado ese “estiramiento” con la queja de que la “materia” de que se trata tiene que tener “más horas” de clase o desdoblarse en dos o en tres asignaturas.

Por último, no debía perderse de vista el dogmatismo que dimana de un aprendizaje de este tipo, en el cual la información que obligatoriamente se debe retener y reproducir ante un tribunal examinador es la única garantía de la aprobación, pero con una característica: allí no se discute ni se razona ni se critica, sino que se repite. Un peligroso y casi inevitable deslizamiento del método llevaba a que haya siempre respuestas únicas para preguntas estereotipadas. Este sistema, bueno tal vez para predicadores o militantes políticos fanáticos e irracionales, era el menos aconsejable para formar un buen abogado.

Y la razón fundamental es que lo que el examen libre alentaba –aún más, a lo que dicho método de evaluación conducía necesariamente– era a desarrollar una capacidad nula o muy acotada de practicar el Derecho, limitada a la aptitud para reproducir el texto de normas, definiciones y doctrinas, lejos de lo que en verdad “hace” un abogado. Lo que un abogado hace en cualquiera de sus roles (litigante, consultor, funcionario administrativo o juez) es tratar casos y problemas jurídicos, para lo cual requiere habilidades y destrezas tales como: a) identificar la “información” normativa o doctrinaria aplicable, b) describir, clasificar y encuadrar “hechos”; c) indicar los métodos probatorios eficaces para la acreditación de los hechos relevantes del caso; d) elaborar fundamentos que conduzcan a determinada resolución del caso, que resulten aceptables y convincentes para la comunidad jurídica; e) utilizar la terminología jurídica específica y los métodos de interpretación jurídica más conocidos y usuales; f) emplear diferentes técnicas y estilos de razonamiento, interpretación y argumentación jurídica; g) reflexionar críticamente sobre las normas vigentes, las teorías jurídicas y la práctica institucional del derecho.

¿Podíamos rendirnos a aceptar que la preparación y el entrenamiento en tales habilidades fueran adquiridas luego de terminados los estudios, en la “práctica profesional”, y que entonces el paso por nuestra Facultad equivalía a un muy poco útil ejercicio de la memoria (con sus instancias cruciales de comprobación, que era los exámenes libres)?

¿Estábamos dispuestos a tolerar que nuestra carrera de abogacía se quedara en una tibia aproximación, no sólo respecto de la actividad intelectual del abogado, sino también en relación a su responsabilidad profesional y social? ¿Era justo que la sociedad continuara sufragando estudios cuyo “producto” final fueran abogados que al recibir el título recién se encontraban en el inicio de su preparación? ¿Era aceptable que la Facultad engañara a la sociedad, otorgando títulos que habilitaban para el ejercicio profesional, certificando habilidades inexistentes? ¿Toleraríamos eso en el caso de los médicos, los ingenieros o los odontólogos?

Esto permitió durante muchos años que nuestra Facultad fuera una especie de “universidad a distancia”, con todos sus defectos y ninguna de sus virtudes. Un inscripto (no podía considerarse un estudiante) podía concurrir a la Facultad sólo 28 veces en su vida, por media hora cada una, rendir los exámenes y recibirse. Cada una de las materias así “aprendidas” no duraba en su memoria más de seis semanas, y si bien no había adquirido una sola de las habilidades que integran el oficio de abogado, sí adquiría su título habilitante. Inclusive se consideraba excelente que la formación fuese meramente teórica, sin atisbo alguno de práctica, ya que esta estaba confinada a los marginales “cursos de práctica”, de escasa relevancia, pese al esfuerzo de los docentes de esa área. Por tal razón, la carrera se podía “estudiar” en su totalidad leyendo 25 libros y cuatro o cinco códigos. Así fueron los resultados.



Por ese motivo, nuestra propuesta de cambio del sistema de enseñanza era total y absolutamente incompatible con los exámenes libres. No podría cumplirse ninguna de sus finalidades si se lo hubiera establecido como método para evaluar y aprobar materias. La razón era evidente: cada método de evaluación es funcional a un objetivo de enseñanza y entre los objetivos que estaban en la base del nuevo método no figuraba específicamente la memorización de datos. Por consiguiente, debían eliminarse las evaluaciones que demandaban una repetición de ese tipo. Además, de la falta de objetividad de ese tipo de prueba, sus negativas aristas en el campo psicológico y pedagógico, su sesgo decididamente arbitrario y autoritario, y su papel significativo en la consolidación dogmática y el congelamiento intelectual de los estudiantes, el examen libre era una concesión al facilismo, a la demagogia y al atraso, y conspiraba contra la formación de abogados eficaces y cultos.

El examen libre es en gran medida un sistema de “respuestas únicas”, y presupone una visión de la realidad no sujeta a cuestionamiento, basada en el principio de autoridad. Implica la negación a proporcionar los instrumentos intelectuales para razonar independientemente. Esto es todo lo contrario a un ciudadano libre y racional y a un abogado como el que la sociedad, en cualquiera de sus roles, necesita. La mejor enseñanza del Derecho en el mundo transita el camino de la creación del conocimiento en la relación docente-alumno y no el de mera transferencia de uno a otro, desterrando terminantemente la división entre la teoría y la práctica y la mera repetición. No podíamos permitir que nuestra Facultad no estuviese entre las de primera línea, sólo porque renunciábamos por anticipado al esfuerzo que demandaba.

Por todas estas razones, durante nuestra gestión los exámenes “libres” fueron suprimidos como posibilidad de aprobación de las materias y cursos del “plan nuevo”, por considerarlos absolutamente incompatibles con la reforma pedagógica y con la reglamentación sobre “Métodos de Enseñanza” aprobada por la Resolución 16.041 del 22 de agosto de 1985 y con los objetivos explícitamente fijados en el plan de estudios. Nuestro sucesor en el decanato, elegido el mes de marzo de 1990, se dispuso junto con la estudiantina “liberal” que lo rodeaba a desnaturalizar el “plan nuevo” ante la imposibilidad de derogarlo, como algunos de los profesores de ese grupo proponían. Fue así como, mediante la Resolución CD 402/90, implantaron de inmediato el sistema de “mesas libres” para las asignaturas del CPC y asignaturas y cursos obligatorios del CPO. Esta medida ciertamente demagógica, torpe, irresponsable y perjudicial, ha tenido una sorprendente supervivencia ya que subsiste hasta el día de hoy. Hasta tal punto esto es inexplicable, que en el dictamen de la Comisión de Enseñanza del 9 de diciembre de 2003, en el que se proponían algunos ajustes al plan de estudios, que suscribimos

junto con los Dres. Andrés D’Alessio, Enrique Rodríguez Chiantore y la Dra. Graciela Güidi, y que fuera aprobado por el Consejo Directivo, manifestamos que “Como anexo a este despacho de comisión, y como fundamentación de las propuestas que aquí se elevan, se adjunta el Documento diagnóstico ‘Aportes para el estudio y actualización del diseño curricular de la carrera de Abogacía’ elaborado por la Secretaría Académica en el año 2002”. En ese documento, se puede leer en sus páginas 95/97 lo siguiente: “La modalidad de aprobación de asignaturas del CPO a través de mesas libres se ha mostrado contraria a una de las finalidades de ese ciclo. Justamente este ciclo tiene por finalidad la profundización de los conocimientos adquiridos en el CPC, pero a través de cursos que presentan diversas modalidades y apuntan al desarrollo de variados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, la Resolución del Consejo Directivo del año 1985 sobre métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje, métodos correlativos de evaluación y sobre la información y evolución del proceso de enseñanza y evaluación, buscaba cambiar no sólo las prácticas de enseñanza, sino también las de aprendizaje que se consideraban influidas por el marco del programa de estudios del año 1961. Y se buscaba en relación con el trabajo en las aulas promover “la participación activa de los alumnos” a través de las siguientes actividades: “dictar clases activas (...) (que) promuevan la participación y discusión de los alumnos”, “organizar grupos de trabajo”, “preparar y entregar a los alumnos casos prácticos para su resolución, sea individual o grupal, preparar y entregar (o llevar) expedientes, “encomendar...casos de jurisprudencia, dictámenes, textos normativos, documentos, etc. para su análisis y discusión en clase”, “formar grupos de debate”, “trabajos en clase (...) sobre textos o referentes documentales empíricos”, “simulación de entrevistas con clientes”, “simulación de otro tipo de entrevistas profesionales (...) que se puedan presentar en el ámbito de las justicia y/o la administración”, “visitas a establecimientos o instituciones que correspondan a la materia”. Ahora bien, cabría preguntarse en qué medida el aprobar una asignatura del CPO (o del CPC, agregamos, ya que todas las prácticas descriptas son necesarias también en ese ciclo) a través de la modalidad “mesa libre” permite el desarrollo de las habilidades que cada una de estas estrategias de enseñanza implica en términos de promover prácticas de aprendizaje. Es decir ¿en qué medida la “mesa libre” posibilita terminar con prácticas de aprendizaje caracterizadas como “enciclopédicas”, “dogmáticas”, “memorísticas”? Indudablemente, si la instancia de “mesa libre” sólo implica repetir un contenido conceptual que está contenido en el “manual de la cátedra”, esta modalidad de evaluación menoscaba el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje del derecho del CPO (y del CPC, agregamos)”. Estas afirmaciones, que en los mismos términos habíamos divulgado “ad nauseam” durante nuestra gestión en los años 1986/1990 a tra-

vés de artículos, conferencias y debates para explicar el Reglamento de cursos que sancionamos en 1986, debieron, como podemos ver, ser repetidas muchos años después para cuestionar los exámenes en las “mesas libres”, que nosotros habíamos suprimido como alternativa de evaluación y que, como quedó dicho, se implantaron irresponsablemente en 1990. Lo realmente incomprensible es que, pese a ese recordatorio de la incongruencia de mantener las “mesas libres” como sistema de evaluación y aprobación de asignaturas y cursos del plan de estudios vigente, dado sus objetivos y metodología de enseñanza consiguiente, el sistema no se derogó, sino que por el contrario se mantiene hasta el día de hoy (año 2021), como puede verificarse en el “calendario académico” de la Facultad, que establece las fechas para los cuatro turnos anuales.

En las evaluaciones de los sistemas de enseñanza **realmente** utilizados en la Facultad, surge, tanto de las que tempranamente hicimos en 1988 como en las posteriores, hasta la actualidad, que los alumnos identifican a las clases magistrales teóricas como el método preferido (no menos del 70%). Aunque los profesores intenten disminuir ese porcentaje, creemos que hay que atenerse a la opinión de los estudiantes. Esta prevalencia de la clase expositiva lleva necesariamente a las evaluaciones semejantes al examen libre, aunque sean escritas, o se encuentren divididas en dos “parciales”. A lo que se suma la subsistencia actual de las mesas libres. De tal manera, es claro que el mayor desafío sigue siendo el cambio del sistema de enseñanza del derecho, que lamentablemente, no se ha logrado. Debería, en esa línea, establecerse la obligatoriedad como contenidos mínimos de cada asignatura y curso la explicitación detallada de los trabajos y ejercicios consistentes resolución de casos, análisis y discusión de fallos, clínicas y en general todas las actividades previstas en la Resolución de 1985, con el deber jurídico correlativo del docente de llevarlos a la práctica en el dictado del curso.

## VIII.

La reforma encarada, como antes se dijo, comprendió otras áreas para posibilitar y contribuir a la modificación fundamental que comenzaba en el área educativa. Tales reformas fueron:

### 1. Las reformas administrativas

En lo que respecta a la reorganización administrativa se encararon: 1) Una evaluación de todo el personal por especialistas en detectar sus habilidades y carencias; 2) La aprobación de un organigrama que superara la notable imprecisión e inaplicación de las técnicas mínimas en los aspectos formales y sustantivos, que

tenían como consecuencia un gran desorden administrativo y atraso endémico en numerosas áreas, con dispersión de locales o “cuevas”, ausencia de coordinación, planificación y control, indispensables en toda organización moderna, que debía manejar una institución que a esa fecha (1987) contaba con 25.000 alumnos activos y 1.700 docentes, dentro de un edificio muy complejo de mantener.

El organigrama que implantamos consagró una organización equilibrada y eficaz con la reubicación del personal existente y la incorporación de tecnología en los procesos administrativos y pedagógicos, funciones que fueron diferenciadas claramente, estableciendo claras líneas de jerarquía y competencia. Ello superó satisfactoriamente la “organización informal”, los “intereses de grupos” y la existencia de “dueños reales de la burocracia de la Facultad”, que estaban plenamente activos. Posibilitó brindar todo el respaldo administrativo necesario a los Departamentos, a la gestión académica, al apoyo, información y asesoramiento a los alumnos, a la simplificación de todos los trámites, a la información a la comunidad universitaria, al control de las inscripciones, correlatividades y certificaciones, a la confección, conservación y resguardo de los registros académicos, a la sustanciación de los concursos docentes, al dictado de cursos, asignación de aulas, a la reestructuración de la Biblioteca y al ordenamiento de la gestión financiera, contable y patrimonial de acuerdo con las normas legales y reglamentarias, la organización de los servicios y el mantenimiento del edificio y sus bienes y la reorganización del centro de deportes.

Este ordenamiento permitió poner inmediatamente en acto un plan muy completo de refacciones, restauraciones y construcciones, que incluyó la reparación integral de todas las dependencias e instalaciones, la adecuación de los espacios libres para habilitar aulas por 1200 metros cuadrados para instalar el Departamento de Graduados con sus ahora extendidas actividades, construir el Centro de Cómputos, reparar el Salón de Actos y el Aula Magna y adquirir equipamiento didáctico y cultural. Asimismo, se distribuyó el personal en las nuevas oficinas con un criterio racional, proporcionando formación para el manejo de procesadores y computación.

Es imprescindible mencionar dos hechos fundamentales en la implementación de este nuevo panorama administrativo: la utilización de la técnica de “base 0” para la formulación del presupuesto anual de gastos y recursos y la informatización de la Facultad, con la creación del Centro de Cómputos. La técnica presupuestaria utilizada nos permitió planificar la totalidad de las actividades anuales de la Facultad, y dentro de cada lineamiento (investigación, docencia, extensión universitaria, becas, posgrado, publicaciones, informática, reforma administrativa, mantenimiento edificio, biblioteca y hemeroteca, construcciones y limpieza y conservación) definir los paquetes de decisión, los objetivos a lograr

y los recursos requeridos para lograrlos (personal, bienes y servicios, equipos) con la correspondiente valorización. De tal manera el presupuesto constituía un programa anual completo de gestión, que permitía su auditoría y control sin ninguna dificultad. Por otra parte, pudieron experimentarse en su elaboración los procedimientos del “presupuesto participativo”, es decir con la intervención y deliberación de todos los integrantes de la comunidad universitaria a los que ese instrumento podría interesar, pudiéndose discutir entonces tanto lo que hacía a la planificación anual de actividades como sobre los medios necesarios para llevarlas a cabo. Lamentablemente, al terminar nuestra gestión esa práctica se discontinuó, volviéndose a la práctica rutinaria de los presupuestos tradicionales.

El otro elemento básico de la reforma administrativa fue la informatización de la Facultad y la creación del Centro de Cómputos, que pusimos a cargo del Licenciado Héctor Maccaione y un experimentado equipo, que delineó la totalidad del software que sería empleado. En este punto debemos recordar con agradecimiento a la Fundación Facultad de Derecho, institución con la que mantuvimos una estrechísima relación de colaboración. Específicamente sobre la informatización la Fundación, en uno de sus documentos de mediados de 1986 decía: *“Esta Fundación se ha comprometido a colaborar con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, cuyos elementos administrativos-contables y presupuestarios no le permiten atender el movimiento de control de sus distintas actividades, que actualmente se manejan en forma manual totalmente insatisfactoria, por no decir errática. Para ello ha contratado la adquisición de un computador IBM Sistema 36 que los expertos consultados aconsejan como el más adecuado para resolver esa situación. Esta máquina cuesta US\$ 90.000 y debe ser abonado antes del 30 de noviembre de 1986, o si no se pierde”*. A partir de ese cuadro de situación encaró entre los principales bancos de Buenos Aires y los más prestigiosos estudios jurídicos una campaña de donaciones, que permitió, con un aporte adicional que hicimos a título personal junto con el Dr. Jorge O’Farrell, la compra e instalación del equipo IBM sin costo alguno para la Facultad. Debo mencionar, junto al Dr. O’Farrell, que presidió la Fundación, al Dr. Horacio J. Solari, su secretario general, y a los Dres. Emilio J. Cárdenas, Juan E. Cambiaso, Mario Carregal, Gastón Dassen, Bernardo Duggan, Alberto A. Spota, Sergio Le Pera, Alberto Olivero Quintana y Horacio Soares, que con una gran generosidad y dedicación contribuyeron al desarrollo y progreso de su alma mater.

## 2. La investigación

Uno de los puntos nodales de la gestión debía ser el desarrollo y fortalecimiento de la investigación científica, mediante el pleno desenvolvimiento de las potencialidades que debía brindar el recientemente creado Instituto de Investi-

gaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio Lucas Gioja”. La dirección fue confiada al Profesor Titular de Sociología del Derecho Dr. Juan Carlos Agulla, que contó con la colaboración de un excelente núcleo de investigadores y cumplió una tarea de alta calidad y eficiencia. Desde el decanato preparamos la convocatoria a los profesores que quisieran optar por dedicaciones exclusivas o semi exclusivas, solicitando a los aspirantes un “diseño de investigación” concreto y sintético, pensando básicamente en proyectos de un año de duración, que aportaran conocimientos a nuestra disciplina, que fueran nuevos, originales e inéditos, distintos a la redacción de un libro o ensayo, un manual u otro tipo de trabajo sistematizado. El diseño debía constituir una guía que orientara un procedimiento de búsqueda y de explicación, ordenando las secuencias del trabajo a partir de una gran transparencia de todos sus pasos. La convocatoria resultó exitosa, conformándose un grupo de investigadores de diversas disciplinas, que produjeron en los tiempos previstos valiosos trabajos teóricos, históricos y de campo. Los lineamientos metodológicos fueron proporcionados en un documento elaborado por la dirección del Instituto. Una de las características fundamentales del sistema era la del conocimiento por parte de todo el cuerpo de investigadores del desarrollo de cada una de las investigaciones y la discusión sobre ellas, que se instrumentaron en las famosas reuniones semanales de los días jueves. A su vez, una vez finalizada la investigación se dispuso su impresión en tiradas limitadas para que pudieran ser distribuidas a los efectos de su conocimiento y crítica por parte de la comunidad académica. Se los denominó “Cuadernos de Investigaciones” y los editamos en la Facultad a partir de 1988. Lamentablemente no he conservado en mi archivo el número 1, pero sí el número 2 que corresponde a la investigación de la Dra. Hortensia D.T. Gutiérrez Posse sobre la “Adecuación de la norma interna a la norma internacional (Aspectos de la situación de la mujer y del derecho de rectificación o respuesta)”. Conservo otros cuadernos en los que se dieron a conocer las investigaciones de Lilia García Cordobera, Noemí E. Goldsztern de Rempel, Abelardo Levaggi, Elvira Gargaglione de Yaryura, Eleonora Devoto, Hugo Ricardo Zuleta, Mónica Pinto, Felipe Fucito, Alberto Castells, Horacio M. Spector, Roberto J. Vernengo y Juan Carlos Agulla. Lamento no tener la colección completa, pero quiero subrayar que fue el inicio de una tarea que afortunadamente tuvo una gran continuidad en la Facultad, inaugurando una línea y una metodología de trabajo que no tenía tradición.

A lo expuesto debe agregarse la intervención que tuvimos a partir de entonces en los programas de investigación de la Universidad a partir de la presentación de propuestas para ser subsidiadas. Un caso especialmente relevante, y al cual la Facultad le prestó un apoyo especial fue el proyecto presentado por el Profesor Dr. Carlos Alchourrón sobre “Desarrollo e investigación de sistemas dinámicos

de inteligencia artificial (*logicalsystemsof non-monotonicreasoning*) y su aplicación tecnológica en informática jurídica (sistemas expertos)”, que, como se observa era de avanzada en la época. El Dr. Alchourrón pudo desarrollar su investigación, que resultó un significativo aporte a los desarrollos sucesivos en ese campo.

Debe resaltarse el contexto en que era posible el desarrollo de la investigación en esas condiciones. Como lo pusimos de manifiesto en el acto de inauguración en nuestra Facultad de la EXPOBECA 87 (muestra de trabajos de investigación de estudiantes y graduados, otro nivel que se estimuló especialmente) “(...) esta manifestación que la Universidad hace a través de la tarea de investigación de sus integrantes, es en primer lugar una clarísima muestra de la libertad académica que implica poder investigar sin restricciones, sin limitaciones y sobre todo haber vulnerado los núcleos más negativos que existen en este plano, como son el dogmatismo y los intereses particulares. Sólo una Universidad con un sistema con acceso libre a cualquiera de sus categorías docentes y de investigación, donde sólo la capacidad es la regla que se tiene en cuenta, sin otro tipo de discriminaciones, proporciona la garantía que precisa la investigación para desarrollarse. Un motivo importantísimo que hace de esta exposición un acontecimiento relevante es la prueba de que esta Universidad, en un clima de libertad académica, con un sistema de control y gobierno democráticos, puede mostrar a la sociedad en qué invierte los fondos que ella le otorga.”

### 3. El posgrado

Un aspecto central de la gestión fue el de reorganizar los estudios de posgrado, de acuerdo con las conclusiones a las que se llegó luego de una enriquecedora discusión al respecto a partir de documentos elaborados por la Universidad y la Facultad. De tal manera, se reguló por parte del Consejo Superior durante el año 1987 lo atinente al régimen de Doctorado, los programas de actualización, las carreras de especialización y las maestrías. Inmediatamente después de la aprobación de esos reglamentos, la Facultad propuso al Consejo Superior su propio régimen, el que fue aprobado por la Resolución CS 1515 del 23 de diciembre de 1987. En ese sentido, consideramos a los estudios de posgrado como el eslabón final de un sistema educativo integrado, continuo y permanente, compuesto por el ciclo básico común, el ciclo profesional común y el ciclo profesional orientado, si bien teniendo en cuenta la finalidad académica de algunos de los títulos (doctorado y maestría) y preferentemente profesional de otros (carreras de especialización y programas de especialización). De tal manera se concretaban las ideas de continuidad y educación permanente que estaban en la base de la reforma pedagógica que tratábamos de iniciar y profundizar. En tal sentido, fue primordial

el reconocimiento de que la orientación profesionalista de las carreras de nuestra Facultad, calidad casi obligada por la circunstancia de que no expedimos títulos académicos sino habilitantes para el ejercicio profesional, no aportaba perfiles de calidad suficiente para la investigación o la alta especialización ocupacional que las necesidades sociales requerían cada vez con mayor intensidad.

Por lo tanto, los estudios de posgrado debían situarse en una nueva perspectiva dentro de la educación formal como continuadora del grado, perfeccionándola. Por esa razón se reformularon los sistemas de doctorado estableciéndose la comisión respectiva, las condiciones de admisión, la modalidad de confección de la tesis, los cursos previos y la elección de jurados. En lo que hace a las carreras de especialización, establecimos un sistema novedoso, a ser aplicado por el Departamento respectivo, en el que designamos al Dr. Julio Maier como director y a la Dra. María Eugenia Urquijo como subdirectora, académicos ambos de sólido prestigio. En primer lugar, se organizaron los cursos valorados en créditos, según las horas invertidas en cada uno. Las carreras de especialización no debían tener menos de 400 horas docentes, con la particularidad de que los aspirantes al título podrían elegir libremente los cursos según sus necesidades o intereses, con la sola limitación de que el 75% de los créditos requeridos se obtuvieran en el área del título que se pretendía. Una vez obtenido el número de créditos requerido en cada carrera, el aspirante podía solicitar la designación de un tribunal para que lo examinara. El examen podía ser precedido de ejercicios escritos o exigencias monográficas, que eran eliminatorias. Los aspirantes que fracasaban podían ser examinados cuantas veces lo desearan con un año de intervalo desde su última eliminación. Con este esquema, que perseguía que los títulos de nuestra Universidad tuvieran un prestigio semejante a los de las mejores universidades, se organizaron las especialidades en Derecho Penal, Derecho de Familia, Derecho Administrativo y Administración Pública, Sociología Jurídica, Derecho Laboral, Derecho Tributario, Derecho de los Recursos Naturales, Asesoría Jurídica de Empresas y Derecho Bancario. Los Tribunales que examinaron a los candidatos fueron formados por los profesores titulares regulares de la Facultad y el sistema permitió una formación de gran calidad y títulos de prestigio. Luego el régimen se sustituyó por programas rígidos de cursos con micro exámenes, el que hasta el día de hoy no comparto. Sigo creyendo que el sistema que construimos con el Dr. Julio Maier tenía ventajas evidentes.

No quisiera cerrar lo referido al posgrado sin mencionar la premonitoria relación que entablamos entre la Facultad y la República Popular China. A raíz de tratativas que se habían iniciado con anterioridad, suscribimos en el mes de mayo de 1986 un convenio de colaboración entre la Facultad y la República Popular China tendiente a proporcionar entrenamiento a abogados chinos, destinado a su



especialización en Asesoramiento de Empresas y Negociaciones Internacionales, especialmente las relativas a la inversión de capitales extranjeros y adquisición de tecnología. En cumplimiento de ese convenio la Facultad otorgó a la República Popular China cincuenta becas para la formación y entrenamiento acelerado de cincuenta abogados en la ciudad de Chongqing. Se impartieron las clases de ocho horas diarias entre el 15 de septiembre y el 15 de octubre de 1986 y los profesores que se trasladaron con ese fin fueron el Dr. Remo Entelman, como director del proyecto (del que había sido impulsor), que tuvo a su cargo “Teoría del Conflicto y Estrategia” y los Dres. Sergio Le Pera y Pedro A. Basualdo que fueron titulares de la materia “Teoría Interdisciplinaria de la Empresa”. La misión culminó con un gran éxito y no tuvo costo alguno para la Facultad, que extendió así su prestigio a aquellas latitudes.

#### **4. La carrera docente**

Un aspecto central para consolidar y dar continuidad a la reforma del sistema de enseñanza, que era la misión fundamental que nos habíamos impuesto, fue la estructuración de una carrera docente organizada y exigente, ya que el nivel de capacitación pedagógica y científica de los docentes era un factor básico en la calidad de la enseñanza. La carrera docente era el núcleo para el desarrollo de la futura vida académica. A través de la Resolución 1687 del 9 de marzo de 1987 se estableció que la formación de los miembros de la carrera docente debía abarcar áreas pedagógicas y de formación científica.

En el primer aspecto, se le otorgó un papel central al Centro de Desarrollo Docente, que estuvo a cargo del Lic. Enrique Mariscal y de la Dra. Gladys Álvarez. El Centro, al que le dimos un gran impulso, cumplió una función estratégica dentro del plan general de reforma pedagógica. Los integrantes de la carrera docente debían cursar y aprobar seis talleres didácticos, como requisitos para su promoción, dentro de los tres niveles previstos: ayudante segundo y primero y jefe de trabajos prácticos. El Centro, además, intervenía en la evaluación de los cursos (explicitación de objetivos, aprendizajes en los planos intelectual, afectivo y social, metodologías de método de casos, análisis jurisprudencial, trabajo grupal, debate, paneles, selección de recursos, y métodos de evaluación como instancias del aprendizaje). Ya para el primer cuatrimestre de 1987 había organizado el Ateneo de Pedagogía Universitaria, el seminario “Volviendo a pensar sobre enseñar y aprender”, la asistencia pedagógica permanente a todos los docentes y la diagramación y organización del área pedagógica de la Carrera Docente (talleres de observación pedagógica, de didáctica y evaluación, de teoría del aprendizaje, de pedagogía universitaria, de cibernética y pedagogía, de psicología práctica y de aprendizaje y creatividad).

En cuanto a la formación científica, eran los Departamentos de cada área los encargados de organizar cada año los cursos, seminarios de investigación y grupos de debate, tres de los cuales debían cursar y aprobar los miembros de la carrera docente. El ingreso y las promociones requerían el concurso público, en los que se tenían en cuenta las tareas desempeñadas en la práctica docente bajo la dirección y responsabilidad de los profesores, los trabajos realizados y los cursos aprobados. Las designaciones, en todos los casos debían ser efectuadas por el Consejo Directivo. La carrera docente tuvo una extraordinaria afluencia de jóvenes interesados en la enseñanza del derecho. El Departamento que conducía ese aspecto crucial del programa estuvo a cargo del Dr. Ricardo A. Guibourg y contó con la colaboración como vicedirectora de la Dra. Gladys Álvarez.

### 5. La “departamentalización”

Un aspecto central de la reforma fue el impulso y la estructuración del sistema de organización académica departamental. En 1984 se habían creado los Departamentos, definiéndose sus funciones y las materias, carreras y cursos comprendidos en cada uno, lo que desde luego significó un extraordinario avance en el intento de corregir la dispersión de la actividad docente en cátedras aisladas y autosuficientes, una rémora de la tradición, que aunque la realidad demostró difícil de superar, pusimos gran parte de nuestra energía. En este sentido el Decano Dr. Andrés D’Alessio al efectuar el informe anual correspondiente al año 1995 manifestó lo siguiente: “Esa función (se refería a la de los Departamentos), novedosa en una Facultad caracterizada por la tradicional inexistencia de instancias intermedias entre cátedras casi feudales y un decanato centralista, tardó en ser advertida, pero a lo largo del decanato ejercido por el Dr. Jorge Sáenz se fue haciendo realidad. Lamentablemente, durante el lapso que medió entre esa gestión y ésta, lejos de continuarse en el perfeccionamiento de esa organización, sin la cual resulta prácticamente imposible un adecuado planeamiento y control de la tarea docente en una institución tan grande, se la desalentó sin reemplazarla por otra que pudiera importar un manejo racional de la Facultad. La intención de este Decano de retomar la senda que estimo adecuada no ha logrado todavía alcanzar el grado de eficiencia en esa descentralización que se había alcanzado hace seis años.” Afortunadamente se persistió en ese propósito y la organización departamental siguió fortaleciéndose.

Lo que complementó aquella creación durante nuestra gestión fue la aprobación por parte del Consejo Superior en 1987 del reglamento de funcionamiento de los Departamentos que propusieramos. En ese cuerpo normativo se sintetizaron los aspectos centrales de la departamentalización. Por una parte, se estableció

que eran miembros del Departamento los profesores titulares, asociados, adjuntos e integrantes de la carrera docente, regulares e interinos, que desempeñaren sus funciones en las materias comprendidas en cada uno de ellos, y por la otra, que era función primordial del Departamento programar, coordinar y controlar la actividad académica. De tal forma, se aclaraba en la forma debida que la programación docente no era función de cada profesor titular, sino que debía ser propuesta, a lo sumo, al Departamento que decidía en definitiva. Lo que implicaba que cada docente, cualquiera fuese su categoría, debía cumplir sus funciones de acuerdo con una programación sistematizada y coherente. Este sistema, como se comprenderá, tuvo resistencias robustas, pero con discusiones abiertas y la demostración en la práctica de la conveniencia de su práctica, fue ganando adhesiones y se fortaleció en los términos señalados por el Dr. D'Alessio.

El otro aspecto saliente del reglamento de 1987 fue el atinente a la organización. Además del Director, que debía ser un profesor titular o asociado regular, consulto o emérito, las autoridades eran un Vicedirector, que también debía ser un profesor regular, y un Consejo Consultivo, que además del director y el vicedirector estaba compuesto por ocho miembros, cuatro profesores titulares regulares, eméritos o consultos, dos profesores adjuntos regulares y un integrante de la carrera docente todos elegidos por sus pares, y un estudiante, designado por los representantes de ese claustro en el Consejo Directivo. Este órgano era parte de una organización tendiente a ejercitar la práctica de la democracia participativa en un nivel distinto al del Consejo Directivo de la Facultad, posibilitando la discusión del plan de actividades del año académico, los programas a desarrollar, la evaluación de las labores realizadas, los cursos y seminarios a dictarse y los informes evaluativos de sus actividades que debían obligatoriamente presentar los profesores titulares, asociados y adjuntos. Desde luego, todos esos elementos debían ser puestos en conocimiento del decanato y del Consejo Directivo.

De tal manera, se conformaba un sistema de información, control, evaluación y discusión racional que contribuiría muy eficazmente al progreso de la reforma pedagógica en marcha con la participación efectiva de todos los agentes involucrados. Este progreso notorio en la organización académica de la Facultad no hubiera sido posible sin la gestión muy dedicada y eficaz de los directores que designamos. Se trató en todos los casos de profesores titulares y asociados regulares, con plena convicción de la necesidad de llevar a la práctica la modificación profunda que era necesaria en los sistemas de enseñanza y en la organización académica. Los directores que nos acompañaron fueron los Dres. Eduardo Zannoni (Derecho Privado), Graciela Reiriz (Derecho Público), Andrés D'Alessio y Norberto Spolansky (Derecho Penal y Criminología), Fernando de la Rúa (Derecho Procesal), Sergio Le Pera (Derecho Económico

y Empresarial), Antonio Vázquez Vialard y Jorge Rodríguez Mancini (Derecho del Trabajo y la Seguridad Social), Antonio Donini y Ricardo Ferruci (Ciencias Sociales) y Carlos Alchourrón (Filosofía del Derecho). Como se advierte, un elenco de gran calidad académica y personal.

## **6. Régimen de regularidad como alumnos de la Facultad**

Se aprobó a partir de diciembre de 1988, un sistema que estableció que para conservar la calidad de alumno de la Facultad debía aprobarse al menos una materia por año, finalizarse la carrera dentro de un plazo de diez años y no tener más de 14 aplazos en el “plan viejo” ni ser reprobado en más de 76 puntos en el “plan nuevo”, equivalente a 19 materias cuatrimestrales. Los que no cumplieran con esas exigencias podían solicitar la reincorporación debiendo en ese caso rendir una evaluación sobre el nivel general de los estudios aprobados con la finalidad de comprobar sus conocimientos actuales. Este sistema fue apoyado enfáticamente por la Asociación de Docentes que destacó la mejor asignación de recursos que significaba y el hecho de que la medida fue precedida por la organización en los dos últimos años lectivos de cursos regulares de todas las asignaturas de los planes en vigor en horarios continuados desde las 7:30 hasta las 22:30 h, lo que garantizaba la igualdad de oportunidades para todos.

## **7. Facilidades administrativas a los alumnos**

Creamos el Centro de Información al alumno, que funcionó de 8 a 20 horas en la planta principal, frente al Aula Magna, estableciéndose una modalidad centralizada y oficial de informaciones sobre normas y reglamentaciones, tramitándose por el Centro todo lo atinente a certificaciones analíticas, inscripciones y quejas y peticiones. Esto desactivaba la importancia de la mesa de entradas y la burocracia.

## **8. Publicaciones**

En el mes de julio de 1987, se aprobó el reglamento mediante el cual reestructuramos el Departamento de Publicaciones, que estuvo a cargo del eximio profesor Dr. Ignacio Winizky. Sus funciones, que fueron cumplidas ejemplarmente fueron la publicación de la “Revista Jurídica de Buenos Aires”, la revista “Lecciones y Ensayos”, la “Guía Anual”, el “Boletín Informativo”, las publicaciones del Instituto de Investigaciones y otros materiales.

## 9. Extensión

El Departamento de Extensión Universitaria, en que designamos al Dr. Fernando Sabsay como director, y a la Lic. Cecilia Felgueras como subdirectora, organizó una gran cantidad de cursos y actividades culturales y de enseñanza de idiomas, que beneficiaron tanto a estudiantes como a no estudiantes. También rescataron los tradicionales conciertos de la Orquesta Sinfónica Juvenil en el salón de actos. La Facultad en esos años cobró una intensa vida estudiantil, cultural y científica, celebrándose innumerables conferencias, jornadas y congresos. La universidad democrática estaba en su plenitud.

## IX.

La compulsa de los resultados de la enseñanza, tanto en el CBC como en la Facultad, entre 1985 y 1988, nos convencieron que la deserción y el fracaso de un gran número de estudiantes se relacionaba con su mala historia educativa, deficiencia que el CBC no solucionaba. Ello nos impulsó a proponer un sistema que lo sustituyera porque entendimos que la función de proporcionar a los egresados de la educación media que no las tuvieran, la posesión de las herramientas conceptuales necesarias para afrontar la educación universitaria, debían ser una parte sustancial de la reforma pedagógica.

En efecto, en nuestro país predicamos que el ingreso a las carreras universitarias de grado es libre, directo e irrestricto, lo cual constituye una aseveración engañosa. Los datos de la realidad —de hoy y de hace 35 años— indican que un porcentaje bajísimo de estudiantes —menos del 10 %— está en condiciones de seguir sus estudios con regularidad y obtener su graduación en un plazo razonable. Ese inquietante índice obedece mayoritariamente a la deficiente formación con que los estudiantes ingresan a la universidad desde la educación media.

La educación básica ha sido víctima de una decadencia sin freno —por muchas y diversas razones— desde hace por lo menos cincuenta años. Desde 2014, el Ministerio de Educación de la Nación implementa unas pruebas de evaluación del nivel educativo llamadas “Aprender”, en áreas básicas de conocimiento como Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. De acuerdo con el informe “Evaluación de la educación secundaria en Argentina”, publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2019, en el área de Lengua, la mitad de los estudiantes secundarios no alcanza un nivel “satisfactorio”, y en materia de comprensión lectora, sólo 7 de cada 10 estudiantes pudieron resolver actividades que requieren interpretación de alguna complejidad. En Matemática, el 42,8 % no alcanza el nivel básico (ver: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/>

evaluacion\_educacion\_secundaria\_argentina\_2019.pdf).

Esta problemática, y su secuela de fracaso y deserción universitaria, ya era visible y notoria en los años 80. La Universidad era ya por entonces un filtro invisible a las expectativas de los jóvenes de obtener la preparación para el ejercicio de una profesión. La mayoría de los ingresantes carecían de manejo del lenguaje escrito y oral, aptitud para el análisis de textos y el pensamiento crítico y reflexivo, de hábitos y métodos de estudio, de herramientas para encarar una investigación elemental o sistematizar la información, los datos y el conocimiento que es propio de los estudios superiores.

El Ciclo Básico Común (CBC) creado en 1984 como “1ª. Etapa Curricular”, y definido un año más tarde como “1er. año de las carreras” de la UBA (conf. Res. 555/85 del Consejo Superior), si bien cumplió objetivos y funciones importantes, no corrigió en definitiva el problema de fondo señalado antes. Además, la idea de que el CBC fuera un tramo de interconexión común de las carreras de la UBA, se diluyó con el status que asumió el CBC, al transformarse paulatinamente en una unidad académica más, con gobierno propio, designación de profesores, programas de estudio y pautas de promoción independientes de las de las Facultades.

Frente a ese estado de cosas, en 1988, como Decano de la Facultad de Derecho, presentamos para consideración del Consejo Superior un proyecto de sistema de ingreso a la Universidad para sustituir al CBC –y perfeccionar sus objetivos–, que lamentablemente nunca fue tratado. Previamente, lo habíamos discutido en profundidad en el Consejo Directivo de la Facultad, que estuvo de acuerdo con la propuesta.

Dicho sistema comprendía la organización de un CICLO DE PREGRADO UNIVERSITARIO (CPU) y dos pruebas de aptitud (“Prueba de Aptitud para Estudios Superiores”), una anterior al comienzo de dicho ciclo, y otra posterior, de necesaria aprobación para el inicio de las carreras de grado. Los elementos del sistema proyectado eran los siguientes:

1. La inscripción para acceder a la Universidad se encontraba prevista para los meses de diciembre y enero anteriores al inicio de los estudios, con la elección de un área de conocimiento, y no de una carrera.

2. En la primera quincena de febrero, los inscriptos debían rendir la “Prueba de Aptitud para Estudios Superiores” (PAES), destinada a evaluar los aspectos básicos de la formación general (expresión escrita, comprensión de textos, capacidad de síntesis, conocimientos generales, etc.) y determinar la aptitud para cursar estudios superiores.

La evaluación tenía por objeto verificar la aptitud lograda en la escuela media,

y por lo tanto no requería de una preparación especial; esto es, no se trataba de un “examen de ingreso” tendiente a acreditar determinado nivel o cantidad de “conocimientos” (de tipo enciclopédico).

3. Alcanzando el 60 % de los objetivos propuestos para cada prueba componente del PAES, el aspirante quedaba automáticamente inscripto en el CICLO DE PREGRADO UNIVERSITARIO (CPU). En caso de no alcanzarse los objetivos, los aspirantes tenían la opción de concurrir a talleres de nivelación en cada una de las áreas, a fin de capacitarse para rendir nuevamente la PAES en algún otro turno (hasta un total de tres veces, en los meses de febrero y junio).

4. El CICLO DE PREGRADO UNIVERSITARIO (CPU) tenía por característica ser independiente de las carreras en cuanto a sus contenidos (en el sentido de no ser el primer año de ninguna de ellas), pero se encontraba previsto que las Facultades participaran de su desenvolvimiento, integrando su Comité de Dirección. Su objetivo primordial era el de introducir al alumno a los estudios superiores, proveyéndole conocimientos y métodos propios de ese nivel de estudios.

El primer ciclo lectivo (un cuatrimestre) comprendía tres materias comunes a todas las áreas del CPU: 1) Estructura Social y Política Argentina Contemporánea; 2) Teoría del Conocimiento y Metodología de la Investigación; 3) Ciencia y Ética en la Sociedad Contemporánea.

Para el segundo período lectivo (segundo cuatrimestre) se preveía desarrollar los contenidos específicos propios de las distintas áreas de conocimiento: Ciencias Exactas y Naturales (que abarcaba Ciencias Exactas, Ingeniería, Agronomía y Arquitectura), Ciencias Biológicas y de la Salud (Medicina, Farmacia y Bioquímica, Odontología, Veterinaria y Psicología) y Ciencias Sociales y Humanas (Ciencias de la Comunicación, Ciencias Económicas, Ciencia Política, Derecho y Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, Sociología y Trabajo Social).

Las asignaturas del CPU se complementaban con los “Núcleos de Asesoramiento Curricular” (NAC), y con talleres específicos, que cada Facultad debía organizar, que eran espacios para que los profesores de cada carrera pudieran dotar a los aspirantes de orientación útil para la elección de su carrera, y entrenamiento preparatorio para rendir una segunda prueba de evaluación.

5. Aprobado el CPU, tenía lugar una segunda evaluación denominada “Prueba de Aptitud para el Ciclo Universitario de Grado” (PACUG), necesaria para acceder a los ciclos de grado, y donde los ingresantes debían demostrar no sólo los conocimientos y habilidades adquiridos en el ciclo de pregrado, sino también la aptitud específica para el tipo de estudio característico de cada carrera. Por ejemplo, para

el caso de Derecho, se proponía evaluar a los aspirantes en la capacidad básica de comprender textos, resolver ejercicios lógicos y analizar casos y problemas mediante el empleo de la argumentación jurídica.

6. El Comité de Dirección del sistema de ingreso se integraba con el Rector de la Universidad y los decanos de cada una de las facultades, y tenía como funciones principales: a) proponer al Consejo Superior los contenidos mínimos de las materias y la designación del director; b) aprobar los programas; c) designar a los profesores; d) realizar una evaluación permanente de la formación proporcionada por el CPU.

El sistema propuesto no tenía ánimo expulsivo, ni mucho menos exclusivo. Todo lo contrario: se proponía evaluar a un aspirante a ingresar a la universidad y proporcionarle la información acerca de dónde estaba parado en relación con su formación; si tenía aptitudes o no para cursar estudios superiores, en lugar de dejarlo librado al choque con la realidad, a la frustración y a la deserción. Y para el caso de carecer de las aptitudes, y por ende no alcanzar los objetivos de la primera evaluación, la propuesta era netamente inclusiva y democratizadora: capacitarlo para que pueda nivelarse, animarlo a desarrollar los conocimientos y habilidades que la escuela media no le había dado, orientarlo en la selección de una carrera acorde con su vocación y sus expectativas. “El esfuerzo por encontrar los medios de brindar enseñanza de calidad respetando el acceso democrático a la universidad, debe ser el fundamental de nuestro tiempo, testigo simultáneo de la expansión estudiantil y de la necesidad de distribuir igualmente el conocimiento significativo para sumarnos a la marcha de la revolución científica y tecnológica (...). Si la Universidad, como último componente del sistema, espere a la reforma integral de la educación primaria y media, se convertiría en una institución pasiva frente a la realidad que se le impone; si fijase sus propios niveles de excelencia a través de pruebas exclusivas, que operarían como castigo de las víctimas del sistema, optaría solamente por aquellos que tuvieron la suerte y el privilegio de acceder a una buena educación, generalmente paga, o de formarse en una familia culta. Equivaldría a premiar, en la mayoría de los casos, la mejor posición socio económica relativa, en lugar del esfuerzo personal. Por último, la Universidad no puede, de ninguna manera, admitir sin más a todo egresado secundario conociendo sus limitaciones y el fracaso consiguiente a que lo llevará, o bajar el nivel de calidad de los estudios para tratar, irresponsablemente, de compatibilizar lo malo con lo peor, renunciando a la excelencia. Hacerlo, sería defraudar a la sociedad que le ha confiado la formación de sus mejores recursos humanos e imposibilitar a nuestros graduados la interacción e integración con



los centros de conocimiento del exterior, imprescindible en este momento de la historia científica contemporánea”, destacábamos entre los fundamentos del proyecto, hace ya 35 años.

## X.

Al iniciar nuestro decanato, convocamos a la utopía incumplida de ese gran rector de nuestra Universidad que fue Risieri Frondizi. En su momento, la Facultad no acompañó su proyecto. Un decano de aquel entonces llegó a proponer que no se le otorgaran subsidios, al sostener que se trataba de un rector “comunista”, argumento tomado por el dictador Onganía para agredir a la Universidad en la noche de los bastones largos. Contrariamente a esa tradición, recordamos al asumir el cargo el discurso que el gran Rector pronunció al ser designado en el salón de actos de nuestra Facultad, el 27 de diciembre de 1957, en el cual afirmó: *“La Universidad ha partido del conocimiento cristalizado en tratados, manuales o apuntes mimeográficos. Y ha olvidado por igual la actividad creadora y la personalidad del estudiante. La reforma exige, en primer término, que se parta del estudiante, y no del manual; de su capacidad actual, de sus posibilidades, aspiraciones e intereses. Y en segundo término, que tome en cuenta la actividad creadora y no se conforme con el producto de tal actividad. El cambio del régimen de enseñanza traerá aparejado un cambio similar en el sistema de promoción. Si se concibe la cultura como una acumulación de saber, se exigirá la fiel repetición de lo expuesto por el profesor o el autor del manual. El examen es el momento fundamental en la vida del estudiante, cuya suerte depende, muchas veces, del azar. La Reforma Universitaria se propuso cambiar el sistema tradicional de la enseñanza. No lo logró. Si logramos cambiar tal régimen, el examen perderá toda significación, pues lo que cuenta -y realmente nutre-, es la labor realizada durante el año”*.

Y en una frase exponía todo un programa: *“La reforma administrativa y docente que emprendemos restará significación a la mesa de entradas tanto como a la mesa de exámenes: en una universidad bien estructurada, la mesa de trabajo es la única que debe tener importancia”*.

Recuerdo todavía su voz de profesor austero, exponiendo un discurso meditado que constituyó el plan maestro de la construcción de la gran Universidad. Asistí emocionado al acto en que, nada menos, se establecía la autonomía universitaria, en mi carácter de flamante presidente del Centro de Estudiantes. Confieso que nada retemplaría más mi espíritu que, alguna vez, podamos decir que su programa se cumplió en la Facultad y que todos, profesores y estudiantes, pudimos vencer a la decadencia.

Por nuestra parte, creemos haber cumplido con nuestro deber en el tiempo en que la comunidad universitaria nos confió la función de decano.