

# Academia

Revista  
sobre  
enseñanza  
del Derecho  
de Buenos Aires



Departamento de Publicaciones  
Facultad de Derecho  
Universidad de Buenos Aires

## **Dirección**

Mary Beloff

María Laura Clérico

## **Consejo Editorial**

Gonzalo Álvarez

Martín Böhmer

Mónica Pinto

Juan Seda

© Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires, 2003  
Av. Figueroa Alcorta 2265, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina

ISSN 1667-4154

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito del Editor.

All rights reserved. No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

*Impreso en la Argentina - Printed in Argentina*

Diseño: Guadalupe Ruiz

Composición y armado: Guadalupe Ruiz  
Caligrafix Servicios Gráficos Integrales S. H.  
Av. Pueyrredón 1440, 2º; C1118AAR Buenos Aires  
info@caligrafix.com.ar - www.caligrafix.com.ar

Se terminó de imprimir en Talleres Gráficos DEL S. R. L.  
Humboldt 1803, C1414CTS Buenos Aires, Julio de 2003.

## **Autoridades Facultad de Derecho/UBA**

### **Decano**

Atilio A. Alterini

### **Vicedecana**

Mónica Pinto

### **Consejo Directivo**

#### **Titulares**

##### **Claustro de Profesores**

Andrés D'Alessio/ Alberto J. Bueres/ Mónica Pinto/ Ricardo Guibourg/ Graciela Güidi/ Abel Fleitas Ortiz de Rozas/ Jorge Sáenz/ Marcelo Gebhardt

##### **Claustro de Graduados**

Horacio Bersten/ Beinusz Szmukler/Ramiro Monner Sans/ Enrique Rodríguez Chiantore

##### **Claustro de Estudiantes**

Christian Cao/ Clara Killmeate/ Mariano Tolosa/ Fernando Ruiz Díaz

#### **Suplentes**

##### **Claustro de Profesores**

Rafael M. Manóvil/ Jorge L. Kielmanovich/ Enrique N. Zuleta Puceiro/ Susana G. Cayuso/ Juan Octavio Gauna/ Norberto Spolansky/ Pedro Di Lella/ César A. Siculer

##### **Claustro de Graduados**

María M. Iraizoz/ Agustín Braschi/ Félix Pelliza/ Héctor Huici

##### **Claustro de Estudiantes**

Verónica C. V. Torres/ Lucía Bocca/ Eliana M. Wassermann/ María E. Bentancurt

### **Secretario Académico:**

Gonzalo Álvarez

### **Secretario de Hacienda y**

### **Administración General:**

Alejandro Gómez

### **Secretaria de Investigación:**

María Cecilia Gómez Masía

### **Secretario de Extensión**

#### **Universitaria:**

Juan Pablo MasVélez

### **Subsecretario de Hacienda y**

### **Administración General:**

Luis Mateo Barreiro

### **Subsecretario Académico:**

Sergio Brodsky

## **Departamento de Publicaciones**

**Directora:** Mary Beloff

**Subdirector:** Pablo Perel

### **Pasantes**

Maricla González

Malvina Zaccari

Guadalupe Ruiz



## ÍNDICE

Prólogo	VII
Artículos	
Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula Martín F. Böhmer	13
La filosofía política en la formación del abogado Aníbal A. D'Auria	35
Debate	
Una carta sobre ética académica Ronald K. L. Collins	53
“Ética académica”: una respuesta Michael Sean Quinn	59
Actualidad Universitaria	
Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender Enrique Mariscal	67
Clásicos	
El derecho y las ciencias sociales, especialmente la sociología Karl N. Llewellyn	99
Estudios e Investigación	
Características demográficas y sociales de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires	113
Algunos resultados de la evaluación de la gestión docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires	129
Bibliográficas	
MILLER, Jonathan; GELLI, Ma. Angélica; CAYUSO, Susana; GULLICO, Hernán, <i>Constitución, poder político y derechos humanos. Garantías Constitucionales en el Proceso Penal</i>	193



## PRÓLOGO

1. ¿Quién educa alimenta? En Grecia la educación fue designada con el sustantivo *ανατροφή* (anatrofi), proveniente del verbo *ανατρέφειν* (anatrofein). El prefijo *ανα* denota a lo que crece o se agrega, y el radical *τροφή* denota al alimento, a la nutrición.

¿Quién educa conduce? En latín *educare*, derivado de *educere* (de *ex* y *ducere*), denota en el prefijo a un punto de partida, y en el radical a la conducción: educar significa de tal modo la acción de quien conduce al educando desde su situación actual a otra distinta. Este mismo sentido de conducción también concierne a la pedagogía, pues en griego *παιδαγωγείν* (paidagwgein) significa dirigir o instruir a los niños (*παιδοσ*, *paidos*).

De alguna manera ambos conceptos se complementan. Como ha dicho William Osler, quien educa instala principios en el estudiante, lo pone en el camino correcto, le proporciona métodos, le enseña cómo estudiar y cómo discernir entre lo esencial y lo no esencial. Quien educa está precisado a tener en cuenta, preferentemente, la diferencia específica que resulta de la individualidad propia de cada alumno. Es decir, lo nutre y lo conduce, impulsa su formación y su desarrollo, y cuando se particulariza en lo jurídico tiende a su formación y a su desarrollo como hombre de derecho, como jurista.

Para ello es preciso encarar un proceso de educación crítica, que genere un aprendizaje valioso, superador y atento al mandato interior que impulsa el proyecto permanente de autodesarrollo. Éste es el *proyecto de vida*, que constituye un programa de autorrealización que concierne ontológicamente a la persona humana.

2. Antiguamente el profesor llevaba a cabo la nutrición y la conducción del estudiante mediante el discurso magisterial —no digo magistral, porque es propio de maestros, y no todos lo eran—, en el marco solemne de un auditorio cuya atención estaba concentrada en el disertante, que solía pronunciar una conferencia. Los alumnos miraban al profesor, también miraban a veces las nuca de sus compañeros sentados en las filas anteriores, escuchaban, tomaban notas. El discurso planteaba las

grandes cuestiones, los desarrollos clave, muchas veces con lógica, con brillo, con erudición. El profesor conducía el pensamiento, que era transmitido *ex cathedra* (desde la silla) como verdad revelada, sin posibilidad de cuestionamientos, sin margen para dudar. Y la práctica estaba ausente; tenía razón Jean Etienne Portalis, cuando en el Discurso Preliminar del Código Civil francés dijo que “los profesores en general, perdiéndose en teorías puramente especulativas, están perpetuamente embarazados toda vez que se trata de la práctica, del uso y de la aplicación de las leyes”.

Esto es intolerable en la Universidad moderna. Cuando Roque Barcia plantea la sinonimia entre profesor y maestro señala una diferencia específica: el profesor habla, el maestro enseña. El profesor parlante de los viejos tiempos es reemplazado por el docente con vocación de maestro, que asume la misión de llevar adelante un aprendizaje interactivo y no una enseñanza discursiva. En ese marco, la enseñanza práctica reviste importancia primordial, porque adiestra para el empleo apropiado de los conocimientos que se incorporan; me refiero, claro está, a la *enseñanza práctica* y no a la *enseñanza de la práctica profesional*, que es otra cosa.

3. Nuestra Facultad está encarando un proceso participativo de análisis crítico del Plan de Estudios vigente, que no comprende sólo la nómina o el contenido de las asignaturas, sino también el modo de enseñarlas. Sobre esto último voy a repetir ahora conceptos que he escrito años atrás.

Pienso que el docente moderno debe atender a tres circunstancias: la necesidad de generar el interés del alumno; el modo de suministrarle las bases necesarias para que pueda razonar; el desafío adicional de formar cabezas aptas para hacerse asistir por las máquinas.

Todos (también los estudiantes) tenemos a nuestra disposición alternativas entretenidas: el televisor o la computadora brindan una y otra posibilidad de participar de alguna manera en actividades más o menos amenas. Cuando dejan de serlo, se cambia de programa, haciendo *zapping* o accionando el *mouse*. El profesor compite con ellas, en clara desventaja: no dispone de decorados, ni de efectos especiales, ni de libretos, y su rol propio no es entretener, sino enseñar cosas que en sí mismas suelen ser difíciles, complicadas, hasta tediosas.

Durante años he iniciado mis cursos provocando una sorpresa a los alumnos. Les planteo esta cuestión: si tengo en un cajón seis medias azules y seis medias grises, y no hay luz, ¿cuántas medias debo sacar para estar seguro de que completé un par del mismo color? O esta otra: si un automóvil recorre un camino de cien kilómetros, de ida a una velocidad de cien kilómetros, y de vuelta a una velocidad de cincuenta kilómetros, ¿cuál es su velocidad media? O esta tercera: un testador dejó una tropilla de treinta y cinco caballos para tres herederos, uno de los cuales debe recibir la mitad de la herencia, otro el tercio y otro un noveno, y un partidador les entrega de más: dieciocho animales al primero, doce al segundo, y cuatro al tercero, con lo cual quedan muy conformes, pero sobra un animal, ¿cómo puede ser? Superado el estupor, comenzamos a razonar juntos, y el primer aprendizaje es que el abogado debe tener claro cuál es el problema que debe resolver, y no pasar por alto ninguno de sus detalles: no se trata de formar un par de un color determinado, ni de dividir el recorrido de doscientos kilómetros sin tener en cuenta cuál es el divisor apropiado, ni se puede obviar la suma de los números quebrados.

Me parece que el razonamiento funciona como la computadora (*rectius*: el funcionamiento de la computadora imita al razonamiento): hay un programa lógico básico y hay programas de aplicación. El alumno tiene incorporado su propio programa básico (aunque a veces es preciso hacerle algún retoque), y el profesor debe suministrarle el programa de aplicación correspondiente a su materia. En países de Derecho continental es preciso utilizar el método deductivo a partir del dato insoslayable de la norma, legal o consuetudinaria; por lo cual no me parece apropiado, en estas latitudes, usar exclusivamente el *case method*, en cuanto induce de la situación singular la regla jurídica.

Cuando la información estaba en soporte papel, era imprescindible incorporarla a la memoria o, por lo menos, conocer con alguna precisión dónde buscarla. Actualmente, al estar archivada en soporte informático, el profesor debe suministrar los mecanismos apropiados para que el estudiante pueda usarla. Ésa es la tarea de formación de cabezas aptas para hacerse asistir por las máquinas.

4. Prologo con gran orgullo el primer número de esta Revista, que se agrega a las otras dos del Departamento de Publicaciones de la Facul-

tad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, la "Revista Jurídica de Buenos Aires" y "Lecciones y Ensayos", creadas hace cerca de cincuenta años por el profesor Ignacio Winizky.

Debo destacar que ésta es una criatura gestada principalmente por la Directora de ese Departamento, profesora Mary Beloff, y por el Secretario Académico de la Facultad, profesor Gonzalo Álvarez. Su aspiración es contribuir a la formación de juristas pero, sobre todo, de personas dignas. Tengo para mí que su perfil fue delineado en el siglo XIX por John Ruskin: *"The first test of a truly great man is his humility. I do not mean by humility, doubt of his own powers. But really great men have a curious feeling that the greatness is not in them, but through them. And they see something divine in every other man and are endlessly, foolishly, incredibly merciful"*.

**Atilio Aníbal Alterini**  
Decano

# Artículos



## ALGUNAS SUGERENCIAS PARA ESCAPAR DEL SILENCIO DEL AULA\*

Martín F. Böhmer\*\*

### Introducción

En 1983 nuestro país inició un nuevo período. La década más sangrienta de este siglo (y tal vez de toda la historia argentina) había concluido con el acto electoral de octubre de aquel año. La sociedad saludaba la llegada de la democracia y del Estado de Derecho. El Presidente Alfonsín lograba ser elegido con un discurso basado en el Preámbulo de la Constitución de 1853, la Argentina entendía que se encontraba en un momento fundacional.<sup>1</sup> La Constitución que se había violado sistemáticamente por más de cincuenta años volvía para quedarse. Esta vez sí, esta vez nunca más.

En 1989 el proyecto de continuidad democrática se coronó con el traspaso del mando de un presidente civil a otro, pero la situación económica lo tiñó de dudas y temores. En efecto, una larga historia de inflación e inestabilidad había estallado en un estado de hiperinflación aparentemente incontrolable. El gobierno del Presidente Menem recibía una difícil herencia. Las medidas que lograron la estabilidad económica y pusie-

\* Mención Especial Dr. Sixto F. Ricci, Concurso Jurídico "Hacia el octavo congreso provincial de abogacía", organizado por el Colegio de Abogados de la provincia de Buenos Aires, La Plata, octubre de 1997.

\*\* Profesor de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

<sup>1</sup> La Corte Suprema de Justicia de la Nación, en su primera conformación de este período democrático entendió que estábamos en un momento fundacional e intentó proveer de una nueva concepción del derecho. Así en *re Aramayo* CSJN, Fallos, 306-1:73 y *Dufourq* CSJN, Fallos, 306-1:174, la Corte se negó a equiparar normas *de facto* y normas *de jure*, manifestando de esta forma el quiebre normativo ocurrido en 1983, y en *re Bazterrica* CSJN, Fallos, 308:1392, introduce el contenido valorativo de esta nueva fundación. En decisiones paralelas, la Corte posterior a 1990 niega esta nueva fundación en *re Godoy c/ Universidad Nacional de La Plata* del 27 de diciembre de 1990, donde desestima la distinción entre normas creadas democráticamente y normas que no surgen del diálogo legislativo, y en *re Montalvo* del 11 de diciembre de 1990, donde, además de volver sin distingos a precedentes del gobierno militar para otorgarles la misma fuerza normativa que *Bazterrica*, modifica el contenido valorativo (liberal) anterior por otro diferente (perfeccionista). Lo que es aún peor, la nueva Corte negó, en democracia, estar atada a una práctica constitucional que había fundado la misma Corte (en otra conformación) un breve tiempo antes. La cuestión entre la discreción arbitraria o la autorrestricción de nuestro Tribunal Supremo continúa, aún, abierta.

ron la inflación bajo control consiguieron el apoyo de la gran mayoría de la población, un apoyo que llevó al Presidente Menem a ser reelecto en 1995. La Argentina había tomado dos decisiones fundamentales: la democracia y el estado de derecho como andamiajes institucionales y el liberalismo y la estabilidad como las reglas del juego económico.

Estas decisiones, una vez tomadas, se convierten en exigencias de cambios en las actitudes, prácticas y creencias de la sociedad que las ha asumido. Así, el sistema democrático exige actitudes de respeto y tolerancia hacia los otros, el fortalecimiento de la práctica del diálogo racional, no discriminatorio, incluyente y amplio, y la firme creencia en la posibilidad de llegar a acuerdos y en la bondad de los compromisos entre puntos de vista diversos. El sistema económico del liberalismo capitalista, por su parte, exige el conocimiento de las leyes y de las fallas del mercado. Requiere la disminución de los costos de información, de control y de transacción, así como la disminución de los problemas de coordinación.

En el presente trabajo me propongo mostrar cómo estos nuevos desafíos sociales (que enfrentan la sociedad en general, la profesión, la Universidad) repercuten en las Facultades de Derecho y en sus aulas. Mi itinerario será el siguiente: comenzaré con la sociedad en general identificando los dos rasgos sobresalientes que en ella han surgido a partir de 1984 y mostraré cómo estos cambios obligan a modificar la concepción de la profesión. Luego, identificaré las exigencias que desde la profesión y la sociedad en general se hacen sobre el rol de las Universidades, y desde éstas sobre la estructura de las Facultades de Derecho, para terminar identificando los desafíos que deberán asumir los docentes dentro de las cuatro paredes de las aulas de derecho. El primer movimiento es, entonces, desde afuera hacia adentro.

Una vez finalizado ese trayecto ofreceré una concepción diferente de la enseñanza del derecho compatible con los desafíos y exigencias identificados, esta vez con un recorrido desde adentro hacia afuera. Mostraré qué cambios demanda esta concepción de los profesores en el aula, de la estructura de las facultades de derecho y del rol de la Universidad. Señalaré, por último, cómo responde a los nuevos requerimientos de la profesión y de qué forma ayuda a consolidar los cambios que se han producido en la Argentina desde 1984.

## Un nuevo comienzo

La sociedad argentina, en dos gestos electorales diferentes y separados por casi seis años, decidió comenzar dos difíciles tareas: la construcción de una democracia constitucional y de un sistema económico estable dentro del marco del liberalismo capitalista. El gobierno del Presidente Alfonsín asumió la primer tarea en circunstancias difíciles pero sentó las bases que permitieron el primer traspaso de poder constitucional luego de casi setenta años. El gobierno del Presidente Menem, con dificultades no menores, inició la tarea de construcción de un capitalismo moderno, que permita la democratización de la economía y el crecimiento en estabilidad. Esta caracterización de los dos gobiernos deja obviamente de lado gran cantidad de críticas y reservas que se puedan hacer respecto de ambos. Lo que me interesa aquí, sin embargo, es mostrar que las consecuencias de estas apuestas de la sociedad impactan en forma esencial en la práctica del derecho: en la forma en que se concibe el rol de los jueces y de los abogados, en el concepto mismo de derecho, y en la forma en que se lo enseña en las aulas.

La democracia es un sistema de consenso, de compromiso mutuo, de confianza, de diálogo. El crecimiento y triunfo de una idea en democracia están sustentados en la capacidad para persuadir a los demás, en la posibilidad de llegar a entendimientos, en la habilidad para negociar. Estas son las habilidades de un ciudadano de la República, y no es de sorprender que nuestras frustraciones históricas hayan tenido que ver con nuestro desprecio por estas capacidades y la glorificación del poder desnudo. Nuestros conflictos fueron casi siempre decididos en el campo de batalla. Forma parte de nuestras tradiciones políticas que quien gana gana todo, y quien pierde pierde todo y queda a la espera o busca activamente el colapso del triunfador para tomar su lugar.<sup>2</sup> La palabra "compromiso" o aun "pacto" son palabras con carga emotiva negativa entre nosotros. Esenciales como son en democracia, los com-

<sup>2</sup> Ver NINO, Carlos, *Un país al margen de la ley*, Emecé Editores, Buenos Aires, 1990.

promisos y los pactos son entendidos como claudicaciones, como traiciones a principios fundamentales, en sí mismos irrenunciables (la palabra “intransigencia” tan ajena a las virtudes democráticas tiene, en cambio, entre nosotros, carga emotiva positiva).

El capitalismo moderno por su parte, requiere un gran esfuerzo de organización y regulación. El mercado libre quiere decir en realidad competencia regulada. Las externalidades y deficiencias de los mercados reales tales como los monopolios, los problemas de coordinación y el costo de la información, cuando no pueden ser solucionados por el mismo mercado demandan la intervención externa, en general estatal, para ser corregidos. Esta intervención no puede ser desmedida y requiere información, investigación y correcta ejecución. La sociedad en la que se desarrolla este sistema económico debería apreciar el valor de la confianza mutua, de los compromisos cumplidos. En términos económicos una sociedad en la que no existe la confianza asume mayores costos económicos al precisar de mayores controles y reaseguros.

## **Quiénes deben recoger el guante: la Universidad**

Este doble mandato expresado por la sociedad argentina impacta necesariamente sobre los egresados universitarios. Su destino de líderes no puede serles otorgado sin la correspondiente responsabilidad social, sin algún tipo de sentido de *noblesse oblige*. Para asumir ese liderazgo en una sociedad compleja, los universitarios no pueden pretender que lo que les brinda su Facultad les es suficiente. El economista no puede olvidar que vive en una democracia con un mandato de libertad y de igualdad para todos, el médico no puede olvidar que democracia significa el respeto a la autonomía personal de sus pacientes y el igual derecho a la salud de todos, el ingeniero debe recordar que sus obras impactan en el bienestar de los demás, hoy más que nunca. La Universidad debería carecer de compartimientos estancos respecto de los requerimientos de una democracia moderna. Sin embargo, nuestras Universidades en general están organizadas alrededor de estos compartimientos estancos. En algunas, las distintas Facultades poseen hasta edificios diferentes.

## Quiénes deben recoger el guante: la Profesión

Si los universitarios no pueden refugiarse en sus Facultades para escapar del exigente desafío que la sociedad argentina les ha lanzado, los abogados son tal vez los que menos justificación tienen para evadir esta responsabilidad. Los abogados son quienes redactan las leyes que estructuran el sistema de regulaciones, las que distribuyen la riqueza a través del sistema impositivo, las que definen los presupuestos nacional y provinciales, las leyes que otorgan derechos y las que crean obligaciones, así como las que ordenan la forma en la que estos derechos y obligaciones se garantizan y se imponen. En su calidad de magistrados los egresados de las Facultades de Derecho deciden la forma en que aquellas leyes se interpretan y aplican y aún, en su carácter de guardianes de la Constitución, deciden si aquellas están en contradicción con ésta para ejercer en ese caso el poder de ignorarlas y fallar en contra de la voluntad del legislativo. Tienen a su cargo la grave tarea de decidir litigios de forma tal que sus decisiones actúen como incentivos para disminuir los conflictos sociales, y crear confianza en el sistema. Sobre los hombros de nuestros jueces descansa la difícil obligación de honrar la doble y a veces conflictiva aspiración a la seguridad jurídica y a la justicia. Como consejeros legales de ciudadanos individuales o de sociedades comerciales o civiles, los abogados deben comprender desde las dificultades psicológicas de sus clientes para ayudarlos a decidir correctamente sobre cuestiones esenciales de su vida, hasta complicadas cuestiones económicas, estratégicas o de gerenciamiento para no ser un obstáculo en el desarrollo de las sociedades, sean estas comerciales o civiles. Al contrario, los abogados deben manejar el derecho de manera tal de ponerlo al servicio del crecimiento de sus clientes. Pero esta tarea se presenta con el deber paralelo de poner su profesión al servicio del bien público, lo que requiere del abogado un nivel de deliberación y de sabiduría práctica inexistente en otras profesiones universitarias.

Esta larga lista de tareas fundamentales para la consolidación de una sociedad democrática y de un sistema económico eficiente y justo debería tener como paralelo un ejercicio profesional calificado por destrezas, habilidades y hábitos de conducta y de pensamiento compatibles con esas tareas. Sabemos, sin embargo que ello no es así.

La enseñanza tradicional ha formado al abogado para el litigio, y lo ha hecho mal. La idea de que el derecho consiste en un sistema completo, no redundante y consistente de normas que dan siempre la respuesta justa ha malformado al abogado en sus varias capacidades de litigante, consejero, juez, o legislador. El litigio se convierte en la búsqueda de la verdad, y por lo tanto no se estructura como un diálogo en el que triunfan los mejores argumentos. El abogado en su rol de consejero es un mero instrumento de la voluntad no razonada de su cliente. El juez no da razones, sólo señala normas que dice aplicar neutralmente, disfrazando la creación discrecional del derecho y, por añadidura, de políticas públicas. Como legislador, el abogado carece de las capacidades de diálogo porque ha sido entrenado en la dogmática creencia de que existe una verdad que se encuentra en la soledad del escritorio, lo que agrava la tradición argentina de intolerancia y hace difícil las soluciones consensuadas a los problemas sociales. La imaginación y la creatividad para resolver problemas, virtudes ajenas a la formación del abogado son, en cambio, pilares fundamentales de la sociedad democrática. Sin ellas, es imposible llegar a acuerdos en los que se logre acomodar intereses diversos.

Si esta forma de concebir el rol de la profesión conspira contra la afirmación del sistema democrático, no es menos enemiga del desarrollo de una economía liberal moderna. La democracia económica y el sistema capitalista desafían la diferenciación entre derecho público y derecho privado, distinción fundamental en la formación del abogado en la medida en que son los dos compartimientos estancos originadores de todos los demás. Sin embargo, gran parte de las cuestiones económicas que se plantean en la sociedad argentina actual resultan ininteligibles si se tiene en cuenta esta distinción. El proceso privatizador y de regulación de los servicios públicos son apenas dos ejemplos de este problema.

En un sistema capitalista moderno el abogado no sólo ejercita su rol como legislador redactando leyes en la legislatura o decretos o resoluciones en el ejecutivo, aunque en esta capacidad tampoco le sirve de mucho la formación recibida en la medida en que necesita comprender las consecuencias económicas de sus decisiones, y su formación se basa en la falta de relevancia de las consecuencias. Además, su capacidad de redactar contratos entre operadores económicos privados sobre cuestiones

económicas altamente complejas y de insospechadas y vastas consecuencias sociales lo convierte en un virtual legislador y rompe los moldes de la profesión tradicional. En efecto, la responsabilidad respecto de su cliente se enfrenta con la responsabilidad a veces contraria respecto de la sociedad en general. Si la capacidad que el nuevo sistema valora es la imaginación y la creatividad para resolver problemas, una formación dogmática y dirigida al litigio que se decide por el principio de autoridad (y no por los mejores argumentos) es impotente para crear profesionales valiosos para ese sistema. Si el derecho es incapaz de disminuir (o peor aún, aumenta) el costo de transacción que implican los conflictos sociales no resueltos, o no previstos, entonces conspira contra la eficiencia económica drenando recursos que deberían ser destinados a actividades más valiosas.

Si la sociedad ha pasado de un sistema basado en la confrontación y el litigio (tanto en lo económico como en lo político) a otro en el que se privilegia el diálogo que tiende al consenso y al acuerdo, o al gesto simbólico del ganador hacia el perdedor para no destruir el tejido social, la profesión de abogado debe cambiar sus hábitos y prácticas para no quedar alienada de esa transformación.

## **Quiénes deben recoger el guante: las Facultades de Derecho**

Si los nuevos desafíos de la sociedad argentina cuestionan las prácticas y hábitos de las distintas profesiones que ejercen los egresados de las Facultades de Derecho, resulta evidente la necesidad de analizar el entrenamiento que nuestras Facultades brindan.

Las Facultades de Derecho han sido tradicionalmente, y aún hoy continúan siendo, divididas en departamentos, cátedras y materias. Los departamentos agrupan una cierta "rama" del derecho. Así existen los departamentos de Derecho Privado, Público, Penal, Empresarial o Comercial, Procesal, de Filosofía del Derecho, de Ciencias Sociales, etc. Estas divisiones aparecen ante la mirada de un observador externo como divisiones caprichosas, con temas que se superponen y repiten. Cada departamento se hace cargo de una serie de materias, que a su vez están a cargo de diversas cátedras. Toda materia que se precie comienza su derrotero académico afir-

mando —teórica e institucionalmente— su autonomía. La autonomía de una materia significa su independencia epistemológica respecto de las demás. En efecto su status científico es tal que su métodos, contenidos y herramientas conceptuales son, si se me permite el término, esencialmente diversos de las demás. Cada materia, haciendo gala de su autonomía, es enseñada por profesores que sólo son profesores de, por ejemplo, Civil I, con libros y criterios propios. La cátedra divide aún más este esquema y ya no sólo la materia se independiza del resto de la Facultad, sino que incluso dentro de cada materia asistimos a las divisiones por cátedras que suponen orientaciones sustantivas, libros y criterios propios, ahora, de cada titular.

De esta manera el conocimiento se convierte en un juego de cajas chinas: la universidad traiciona su vocación universal dividiéndose en facultades que no interactúan (y que se concentran aún ediliciamente en espacios separados), las facultades se dividen en departamentos, los departamentos en materias y las materias en cátedras (y las cátedras en cursos a cargo de adjuntos con diferentes niveles de autonomía y aún cada curso en grupos a cargo de ayudantes o jefes de trabajos prácticos que en la ausencia del adjunto ejercen diversos grados de discreción).

Resulta difícil pensar en la posibilidad de que este esquema de compartimientos estancos pueda dar respuesta a los desafíos de un democracia constitucional con aspiraciones de sostener un sistema económico complejo. Los problemas no se presentan divididos en materias, y las respuestas no se encuentran en los índices de los manuales de la cátedra. La pretensión de autonomía de las diferentes ramas del derecho conspira en contra de la posibilidad de concebirlas como herramientas para la solución de problemas sociales complejos que requieren una perspectiva múltiple. Por poner sólo un ejemplo, la mera creación de una sociedad comercial requiere obviamente de conocimientos de Derecho Comercial, pero también de contratos, obligaciones, penal, administrativo, tributario, del mecanismo de los mercados de capital, de las normas bancarias, de propiedad intelectual e industrial, de finanzas, cuando no de una especial sensibilidad respecto de la imagen de la sociedad, su posición a ojos del público, la definición de su rol en la sociedad civil, etc. Y no sólo conocimientos: la creación de una sociedad comercial requiere la habilidad para escuchar y entender las aspiraciones del cliente, balancearlas con otras aspiraciones sociales, imaginar

los conflictos que se puedan presentar, ponerse en el lugar de los posibles proveedores, aliados o competidores y prever sus estrategias, imaginar respuestas a esas estrategias y también poder ponerse en el lugar de un juez hipotético y crear instrumentos lo suficientemente sólidos como para capear el vendaval del litigio tribunalicio. Un mero experto en el Derecho Comercial conforme lo dicta un cierto titular en una materia autónoma de las otras, en un departamento separado de los demás, de una facultad aislada de las otras que componen la Universidad, es un profesional incompetente para asumir semejante tarea.

## Quiénes deben recoger el guante: los Profesores de Derecho

Llegamos así a la zona más íntima y decisiva de nuestro recorrido: el aula. En el aula de nuestras Facultades de Derecho se congregan por única vez todos los futuros operadores jurídicos. Los compañeros de estudios serán los colegas, jueces, legisladores, funcionarios, ministros, presidentes. Tan diversos destinos comparten, sin embargo, un mismo entrenamiento y una experiencia común que será guiño de camaradería, punto de referencia y, sobre todo, la fuente de un mismo lenguaje en el que se expresarán sus diálogos, disidencias, argumentaciones y acuerdos. El entrenamiento del aula crea la trama simbólica de la cofradía jurídica. Y en la medida en que esta cofradía genera el sistema jurídico, el aula de derecho es el vientre donde se gesta la cultura que luego fructificará en normas, interpretaciones, soluciones de conflictos y acuerdos.

La democracia constitucional y el liberalismo económico moderno demandan, como vimos, sofisticados hábitos de pensamiento, destrezas conceptuales y la creatividad que supone la sabiduría práctica. Nada más alejado de estas necesidades que el tipo de entrenamiento que reciben los alumnos de derecho en nuestras aulas.

Dos son las preguntas que se deben responder cuando se pretende describir lo que sucede en una clase: qué se enseña y de qué manera se lo enseña.<sup>3</sup> Voy a comenzar por el qué, y voy a describir una concepción del

<sup>3</sup> El por qué y el para qué se enseña lo que se enseña, de la manera en la que se lo hace es objeto del resto del presente trabajo.

derecho que coexiste cómodamente (y tal vez se podría decir que de alguna forma explica) los contenidos de nuestra práctica docente.

La tradición jurídica argentina ha abrevado, a lo largo de casi dos siglos de historia en varias concepciones del derecho, tanto en su aceptación de ciencia del derecho como en la de objeto de dicha ciencia. Hemos pasado momentos de iusnaturalismo teológico y racionalista, por el historicismo y el positivismo, hemos recibido influencias krausistas y eclecticistas, del liberalismo anticlerical y el positivismo analítico, y hasta del materialismo dialéctico.<sup>4</sup> Voy a sostener aquí, sin embargo, que a pesar de las grandes diferencias que existen entre las diversas escuelas mencionadas, la enseñanza del derecho que prevalece hoy en nuestras Facultades se caracteriza por algunos rasgos definitorios y que, si bien reconoce excepciones, éstas no resultan suficientes para cuestionar la monolítica presencia de una concepción prevaleciente.

La concepción a la que me refiero se puede caracterizar como la concepción napoleónica del derecho.<sup>5</sup> Ella se basa en una particular concepción de lo jurídico dentro del esquema de poderes y afirma lo siguiente: la legitimidad de todo ejercicio del poder proviene del consentimiento popular. La democracia así entendida es un sistema de autogobierno. El pueblo debate y decide las leyes que van a atar su voluntad en el futuro. En la separación de poderes iluminista, conforme la concepción napoleónica, el Poder Legislativo goza de una posición privilegiada respecto de los otros dos.

En efecto, el Ejecutivo es el encargado de ejercer el monopolio de la fuerza pública para hacer efectiva la voluntad popular, sin alterarla. El Poder Judicial es a su vez el encargado de aplicar la ley en caso de conflictos. Es la voz de la ley, pero carece de voluntad autónoma de la del legislador. Aplica la norma como razonando silogísticamente. Su tarea es valorativamente neutra. Si el juez interpreta las normas jurídicas, la democracia se convierte en una tiranía de jueces.

<sup>4</sup> Ver PESTALARDO, Agustín, *Historia de la Enseñanza de las Ciencias jurídicas y Sociales en la Universidad de Buenos Aires*, Tesis presentada en Julio de 1913, en la Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, 1914.

<sup>5</sup> Ver NINO, Carlos, *Algunos modelos metodológicos de "ciencia" jurídica*, Valencia, 1980; *La dogmática jurídica*, México, 1974; *Los límites de la responsabilidad penal*, Buenos Aires, 1980; *Introducción al Análisis del derecho*, Buenos Aires, 1984.

Esta concepción se corona con la creación de los Códigos. La idea es admirable por lo elegante, simple y seductora que parece a primera vista. Los Códigos son manuales cívicos. Con ellos y la sola capacidad de leer el ciudadano de una república democrática conoce todos sus derechos y deberes. El rol de los jueces es aplicar el Código sin alterarlo, los intérpretes no deben existir. El abogado es simplemente un expositor del derecho que asiste a su cliente.

Dentro de esta concepción está claro el rol que les cabe a las Facultades de Derecho y a los docentes en la medida en que el mandato consiste en exponer —y que los alumnos aprendan— el derecho, es decir, las normas del Código. Las Facultades se dividen por materias (civiles para exponer el Código Civil, penales para el Código Penal, etc.). Las materias como es el caso del Derecho Civil, se dividen en submaterias I, II, III, etc. Los cursos siguen al Código. El apartamiento de la exposición ordenada por el número de los artículos y títulos de los Códigos dio lugar a largos debates a comienzos de siglo en nuestro país,<sup>6</sup> y aún hoy se encuentran resistencias cuando se propone dejar de lado la exposición de todas las normas, aun de las caídas en desuso.

Si esta es la caracterización de lo que es el derecho (una ciencia que tiene por objeto la descripción de las normas positivas), entonces saber derecho es equivalente a conocer las normas. Y ¿qué mejor forma de hacerlas conocer que exponiéndolas? ¿Qué otra manera de demostrar que se sabe derecho que repitiéndolas?

Según esta visión es razonable el poco uso y la carencia de bibliotecas en nuestras Facultades. Si el derecho son las normas, las bibliotecas deberían consistir en ejemplares de la Constitución y de los Códigos, una colección de anales de legislación y una suscripción al Boletín Oficial. Parafraseando a Borges, cuando decía parafrasear al incendiario de Alejandría: lo que contradice al Código es incorrecto, por lo tanto no se lo debe tener en la biblioteca, y lo que no lo contradice, es superfluo, por lo que no debe estar en la biblioteca; ergo, la biblioteca sólo debe contener al Código.

<sup>6</sup> Ver PRAYONES, Eduardo, *Las Reformas en la Facultad de Derecho. Método de Estudio y Enseñanza del Derecho Civil*, Buenos Aires, 1911. Para una historia de la enseñanza del derecho en nuestro país hasta los comienzos del siglo, ver también COLMO, Alfredo, *La Cultura Jurídica y la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, 1915, y PESTALARDO, Agustín, *op. cit.*

En nuestras aulas, los profesores dictan los manuales de la cátedra, manuales que repiten con un orden determinado las normas del Código.<sup>7</sup> Toda discusión está ausente de la clase y es entendida como irrelevante. Lo que resulta comprensible si se cree que el derecho es la repetición exacta de normas. El método de casos se convierte entre nosotros en la exposición de hechos y de la solución correcta de una supuesta dificultad normativa. Los exámenes son instancias en las que se comprueban si los conocimientos transmitidos han sido retenidos y pueden ser transmitidos lo más exactamente posible en el momento de la evaluación. La habilidad que se califica es la mera memoria. La cuestión es, en general, demostrar que se puede repetir lo que dijo el docente en clase que es a su vez la repetición de lo que dice el manual, que repite lo que dice el Código.

Es posible que esta concepción haya sido alguna vez útil. La formación de nuestro país fue acompañada por incipientes cursos de derecho que se organizaron dentro de estos parámetros. Tal vez la necesidad de homogeneización de la República reclamaba un silenciamiento de voces antagónicas. El sistema federal de justicia y la Corte Suprema como intérprete final de la Constitución, entre otros mecanismos legales de concentración de poder, permitieron al gobierno central lograr esa homogeneidad en el ámbito de lo jurídico. A ese proyecto una enseñanza del derecho dogmática practicada desde las Facultades de Derecho de las Universidades nacionales y especialmente las de Buenos Aires, Córdoba y La Plata, no le opuso obstáculo alguno. La forma tradicional de enseñanza del derecho pudo haber estado, tal vez, justificada en otro momento histórico de nuestro país, ya no.

<sup>7</sup> "Nada más indicativo de lo manifestado en cuanto a la capacitación generalista y profesionalista (no especializada) que el material de estudio propio (y casi excluyente) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires: el manual de la cátedra... Allí está toda la "materia", la que se da y la que se exige", AGULLA, Juan Carlos, con la colaboración de KUNZ, ANA E., *El Profesor de Derecho. Entre la vocación y la profesión*, Buenos Aires, Ed. Cristal, 1990, p. 56.

"Aquí aparece la idea de "programa". Lo que está en el programa es lo que hay que saber (a criterio del profesor). No hay mejor prueba de ello que las evaluaciones (y la concepción del aprendizaje que se tiene) del así llamado "alumno libre", para quien los programas son fundamentales porque allí está resumido lo que "hay que saber". El correlato del programa es el "manual de cátedra"; es la respuesta perfecta. El profesor de dedicación simple siempre reclama atenerse al programa y al programa íntegro. Por eso se suele resistir a la enseñanza del derecho (las materias) por temas (específicos) o por cursos (especiales y parciales), como lo intenta el nuevo plan de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El argumento es siempre la "deficiencia" en la formación, faltan contenidos importantes para el futuro abogado", AGULLA, *op. cit.*, nota 29, p. 60.

## El Derecho como Práctica

He llegado así al punto más íntimo de mi relato, al punto de quiebre de la bisagra, al momento en que nuestro itinerario deja de replegarse de afuera hacia adentro para desplegarse de adentro hacia afuera. De ahora en adelante dejaré el tono crítico y comenzaré a proponer modificaciones. Pero quizás sea también un buen momento para permitirme un breve respiro que tendrá la ambigüedad de ser a la vez un suspiro por lo ya realizado y una bocanada de aire para lo que falta recorrer.

Quisiera entonces enfatizar lo obvio, y que ello sirva aquí como transición de la crítica a la propuesta: la práctica institucional que es el objeto del entrenamiento que deben brindar las Facultades de Derecho no es mero conocimiento de las normas jurídicas, sino justamente una práctica, una suma de destrezas<sup>8</sup> vinculadas no sólo con el conocimiento de ciertas porciones del saber humano, sino además con la capacidad de combinar esos diferentes tipos de saber, de sopesar alternativas, de crear estrategias, de transmitir conocimientos en forma clara, concisa y precisa, de persuadir a otros, de convencer, de crear nuevos argumentos, de escuchar con empatía y también de poner distancia para juzgar.

## Recoger el guante: los Profesores de Derecho

Iniciemos entonces nuestro andar desde el aula. Dije más arriba que en ella se gesta una cierta cultura jurídica, una forma de ver el derecho y el rol de los egresados en la sociedad. Y también que las demandas de una democracia constitucional y de un sistema capitalista moderno son múltiples y claramente no se agotan en el conocimiento dogmático de las normas.

Una formación jurídica que honre las nuevas demandas de nuestra sociedad debe contener el entrenamiento de la capacidad de leer con inteligencia un sistema de normas, y ello implica la inteligencia en la selección del material normativo, la creatividad para encontrar múltiples in-

<sup>8</sup> Ver *The 1944 report of the Committee on Curriculum of the Association of American Law Schools* redactado por su presidente, el profesor Karl Llewellyn, 45 *Columbia Law Review* (1945), 345.

interpretaciones, ambigüedades, vaguedades, lagunas, para crear y diluir contradicciones, para jugar con las redundancias, la capacidad para hallar la mejor interpretación, la sofisticación para entender que “mejor interpretación” puede querer decir muchas cosas; entre ellas, la que favorezca al cliente, la más eficiente, la más justa (y entender a su vez la dificultad para definir cada uno de estos conceptos).

Ese tipo de formación debe entrenar, en el caso del abogado litigante, la sensibilidad para ponerse en el lugar de un juez hipotético y del adversario y predecir sus argumentaciones y la creatividad para inventar contra-argumentos, y también en el caso del abogado consultor, la sabiduría práctica de escuchar con empatía pero también con distancia crítica al cliente. Todo ello sin descuidar la capacidad para advertir las demandas de la sociedad y del bien general como distintas a las del cliente, y para balancear estas dos demandas a veces conflictivas.<sup>9</sup>

La enseñanza del derecho debe formar el sutil espíritu del Juez. Esta formación debe prepararlo para comprender que su poder consiste en la capacidad para autorrestringirse. En una democracia constitucional con control judicial de constitucionalidad, el ejercicio inevitable de la interpretación normativa enfrenta el cargo del argumento contramayoritario.<sup>10</sup> El magistrado debe tener en cuenta que está creando, con cada decisión, una práctica que genera expectativas en la sociedad, expectativas que no pueden ser defraudadas caprichosamente. Esta aspiración de continuidad se traduce en la pretensión de que los jueces den razones que expliquen por qué se soluciona cada caso de la forma en la que se lo hace y cómo se distingue un caso de otro en los que las decisiones resultaron diversas.<sup>11</sup> Desde el punto de vista económico es im-

<sup>9</sup> Ver sobre este aspecto, y en general sobre todo el tema de este trabajo el fascinante libro de KRONMAN, Anthony, *The Lost Lawyer*, Cambridge, Massachusetts, 1995.

<sup>10</sup> Este argumento afirma que, dentro de la separación de poderes, el Judicial es el que se encuentra más alejado de la legitimación popular por su forma de elección, el término de permanencia en los cargos, la forma de remoción, la inamovilidad de sus salarios, etc. Este alejamiento, sumado al control de constitucionalidad en particular y a la capacidad de interpretación de las normas en general, cuestiona la legitimidad del ejercicio de poder que ejerce la judicatura en la medida en que contradiga las decisiones de la mayoría. Ver BIGKEL, Alexander, *The Least Dangerous Branch. The Supreme Court at the Bar of Politics*, New Haven, 1986.

<sup>11</sup> Carlos Nino propone dos metáforas para ilustrar esta aspiración: luego de analizar un sistema y decidir que su contenido no es tan malo como para descartarlo *in totum*, se debe proceder como un arquitecto que

portante también que los operadores conozcan y entiendan el contenido y las razones por las que se deciden los casos y puedan prever cómo se solucionarán sus conflictos en el futuro. Además de esta preocupación por la preservación de una práctica se requiere de los jueces una sensibilidad especial para mejorarla, es decir, para entender las consecuencias normativas de sus decisiones, tanto respecto de la justicia como con respecto de la eficiencia económica de la sociedad.

En democracia un legislador precisa la capacidad de escuchar a sus mandantes, de traducir esas demandas en propuestas concretas de normas jurídicas, prever cómo estas normas se relacionarán con las ya existentes para evitar redundancias, lagunas o contradicciones, necesita tener poder de persuasión, saber negociar, discutir, debe entender el valor del disenso y de la posibilidad de llegar a acuerdos. Un legislador en democracia debe, además, ser un incansable productor de fraternidad política, la virtud de entender que existen situaciones trágicas en las que algunos deben ganar y otros perder y que no existe un principio superior a ambas posiciones que permita saber cuál debe ganar y cuál perder, y una vez entendido esto, trabajar para que la decisión final no desgarré el tejido social de forma tal que el perdedor se convierta en un permanente conspirador.

Esta larga lista de demandas parece a primera vista demasiado exigente. Pero no debemos desesperar. Vayamos por partes.

Resulta ahora claro que estoy proponiendo la modificación de la concepción de lo jurídico al estar ofreciendo otro contenido para la enseñanza del derecho. Esta concepción que propongo no es, sin embargo, novedosa. La idea de que el derecho es una práctica normativa fue com-

recibe el encargo de continuar la construcción de una catedral que él no ha iniciado ni terminará. Frente a tal propuesta el arquitecto en cuestión no puede imponer sus preferencias modernistas si, por ejemplo, la catedral venía siendo construida dentro del estilo gótico. Deberá, en cambio, reducir algo del ornamento, simplificar el trabajo en las agujas o en los vitreaux, con la esperanza de que quien lo siga comparta sus mismas preferencias. Otra metáfora consiste en comparar a la interpretación judicial con la construcción de un tejado: si se pretende modificar la dirección en la que venían colocándose las tejas se lo debe hacer muy gradualmente para no correr el riesgo de dejar a la intemperie retazos de cielorraso. NINO, Carlos, *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*, Buenos Aires, 1992. DWORKIN, Ronald, en un sentido parecido, y defendiendo la idea del principio de integridad, propone la metáfora de la escritura de una narración, de una novela. DWORKIN, Ronald, *Law's Empire*, Cambridge, Massachussettes, 1986.

prendida por Kelsen<sup>12</sup> cuando afirmaba que la ciencia del derecho es una ciencia del "deber ser", entendiéndolo por ello que no se puede comprender el derecho sin comprender la categoría de lo normativo. Que el derecho busca operar sobre la realidad y no describirla, que es una forma de control social. De la misma forma, Hart<sup>13</sup> explicaba esta faceta de lo jurídico al proponer el punto de vista interno del derecho. Los operadores utilizan las normas para fundamentar sus acciones, y es a esta práctica compleja de identificar normas y usarlas para justificar acciones y para criticar los actos de los demás a la que hago referencia cuando digo que estoy proponiendo una concepción del derecho distinta a la que prevalece en nuestras Facultades de Derecho.

Esta concepción nos obliga, pues, a volver a pensar la forma de enseñar el derecho. Las demandas de la democracia y del liberalismo económico cuyo listado repasé más arriba, no son tan exigentes como para obligarnos a crear de la nada nuevos métodos de enseñanza. La Argentina no es la única nación del mundo en donde estas demandas han sido objeto de preocupación.<sup>14</sup> Ya en otros países existen métodos probados, y sus límites han sido evaluados por varias décadas. Veamos algunos de ellos.

El método de casos que había nacido en Harvard a fines del siglo pasado, y que fuera creado por el Profesor Langdell<sup>15</sup> para imponer el formalismo jurídico ha evolucionado como un método apropiado para desarrollar varias de las capacidades mencionadas.

El método consiste en la discusión en clase de casos previamente conocidos por los alumnos. Se une a él el método socrático por el cual se interroga a los alumnos sobre los hechos del caso y la decisión de los magistrados y luego se avanza sobre hipótesis diversas. ¿Qué hubiera pasado si un hecho determinado hubiera sido diferente, qué si el juez hubiera conocido una consecuencia ulterior? A partir de la tranquilidad de una

<sup>12</sup> Kelsen, Hans, *Teoría Pura del Derecho*, México, 1979.

<sup>13</sup> Hart, H.L.A., *El Concepto de Derecho*, Buenos Aires, 1963.

<sup>14</sup> Fuller, Ver Lon L. et. al., *Preliminary Statement of the Committee on Legal Education of the Harvard Law School. Unpublished typescript*, Harvard Law Library, 1947.

<sup>15</sup> Sobre el método de casos hay una enorme bibliografía, aunque un buen panorama de la enseñanza del derecho en los Estados Unidos es el libro de Robert Stevens, *Law School. Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, Chapel Hill and London, The University of North Carolina Press, 1983.

conclusión aparentemente clara se van introduciendo cuestiones que muestran lo difícil de dar soluciones finales.

Este método permite la participación en clase, entrena la capacidad retórica, otorga la oportunidad de hablar en público, ayuda a distinguir los buenos de los malos argumentos, sensibiliza en la dificultad de la interpretación normativa y muestra el peso de la responsabilidad de quienes operan con el derecho respecto de la vida de sus semejantes, para nombrar sólo algunos de los beneficios que otorgan el método de casos y el interrogatorio socrático.

Otra posibilidad consiste en la coordinación de los cursos "teóricos" con una práctica sustantiva del derecho. Digo "práctica sustantiva" para distinguirla del mero práctico que conocemos y que no aspira más a que los alumnos sepan confeccionar una cédula o un oficio o encabezar los principales escritos judiciales. Lo que propongo es lo que los norteamericanos llaman clínicas de derecho de interés público: defensorías gratuitas de casos de impacto público, casos que sean testigos de prácticas inconstitucionales, o de la falta de aplicación de alguna norma. En estas clínicas los alumnos defienden casos en los que resulta patente el rol del derecho como instrumento de cambio social, asumiendo la defensa de causas reales.

La India ha decidido hace treinta años que la enseñanza del derecho debía ser "socialmente relevante".<sup>16</sup> Como consecuencia de esta caracterización, las Facultades de Derecho se han lanzado a crear diversas herramientas para hacer honor a tan alto ideal. Han creado así, por ejemplo, concursos de reforma legislativa. En ellos los equipos que participan se instalan en una comunidad por tres meses para conocer sus problemas. Sin preconceptos deben elegir algún problema que surja de la comunidad en cuestión y luego de transcurridos los tres meses volver a la Facultad a investigar cómo lo trata el derecho vigente. La propuesta de modificación legislativa ganadora tiene como premio ser tratada en la Legislatura de la

<sup>16</sup> Ver ISHAR, Iqbal y MENON, *Working Paper on Socially Relevant Legal Education* presentado en la American Association of Law Schools Annual Meeting, International Conference on Clinical Legal Education, Miami, USA, mayo de 1996.

nación. Resulta claro las capacidades que se ponen aquí en juego: la sensibilidad para escuchar e identificar problemas, la capacidad de crítica normativa, la creatividad y la imaginación renovadora, la sensibilidad social, la sabiduría práctica.

En la India se organizan también concursos para premiar la mejor propuesta de alfabetización jurídica de la comunidad realizada por alumnos de derecho, es decir la confección de materiales didácticos que expliquen a la gente lego cuáles son sus derechos y de qué forma pueden defenderlos. En esta tarea varias de las capacidades ya mencionadas se hacen obviamente necesarias.

Estos son algunos de los instrumentos disponibles y a nuestro alcance en la medida en que estemos dispuestos a cambiar. Pero estos instrumentos son inservibles si las estructuras de nuestras Facultades permanecen inalteradas.

## **Recoger el guante: las Facultades de Derecho**

Para hacer honor a las demandas mencionadas resulta indispensable dejar de lado las "materias" y reemplazarlas por cursos que se ocupen de "problemas". Cursos como Monopolios, Regulación de Servicios Públicos, Distribución de la Riqueza, y Sistema Impositivo, Libertad de Expresión y la Propiedad de los Medios Masivos de Comunicación, son algunos ejemplos de problemas que rompen el molde de las materias. Problemas que se presentan a los egresados sin distinciones nítidas entre materias supuestamente "autónomas". Tal vez un muy pequeño grupo de cursos (no más de cinco o seis) sea necesario para dar una introducción al pensamiento jurídico (y estoy pensando en cursos de problemas y casos de derecho constitucional, responsabilidad contractual y extracontractual, procesal y tal vez propiedad). Luego la propuesta de cursos debería quedar a cargo del cuerpo docente.

Esta forma de entender los cursos de una Facultad de Derecho rompe necesariamente el molde de materias, departamentos y aún facultades que, como cajas chinas segmentan lo jurídico. La interdisciplina se convierte así no ya en una moda pedagógica sino en una necesidad epistemológica. Para

entender un problema se deben buscar las soluciones donde se las puedan encontrar, sin límites disciplinarios impuestos *a priori*.

Los profesores a cargo de estos cursos son ahora profesores de derecho, a secas. Profesores que deberán tener una ilimitada sed de conocimientos y una gran humildad para comprender que esa sed jamás podrá ser extinguida. Así, propondrán cursos a los que convocarán a economistas, sociólogos, médicos, psicólogos, para que los ayuden a mostrar las diversas perspectivas del problema en cuestión, para abrir nuevos interrogantes, para caracterizarlo con precisión. Exigirá, lo que también resulta fundamental, la existencia de una biblioteca sustancial, actualizada y accesible.

Un paréntesis. Esta visión desde el problema, y no por materias, desde la interdisciplina, y no desde las divisiones rígidas, con profesores de derecho y no de Derecho Civil I, por ejemplo, no reniega de la especialización. La especialización desde este punto de vista no significa que los docentes sólo enseñen una porción del derecho objetivo. Especialización significa el conocimiento de un problema o de un conjunto de problemas sin dejar de lado la conciencia de su complejidad y de su interrelación con otros. La especialización se traslada así al alumno y al egresado pero no se concibe como la estrecha mirada sobre un tema en particular. Fin del paréntesis.

La casi totalidad de los docentes en la estructura propuesta deben tener una dedicación rigurosamente exclusiva.<sup>17</sup> Esta exigencia no se basa

<sup>17</sup> "La situación de provisoriedad repercute sensiblemente en la manera de ejercer el rol de profesor universitario en la medida que rutiniza la enseñanza, abandona la creatividad a través de la investigación, dogmatiza los contenidos en manuales de cátedra, no busca una realización académica, niega la profesionalización del profesorado universitario y no adquiere compromiso con la Facultad, con la Universidad, con el alumnado y con la sociedad en general". AGULLA, *op. cit.*, p. 31.

"Una facultad con una base estructural prevaleciente de profesores de dedicación simple tiene que ser una facultad cuyos contenidos educativos tienen que ser "dependientes" socialmente (rol real); en ningún caso puede ser una facultad "creativa" porque el ejercicio del profesorado con una dedicación simple excluye de sus obligaciones (de hecho) a la investigación creativa y al compromiso de la facultad con una sociedad futura.

En resumen: se trata de un docente que es fundamentalmente un profesional (abogado), razón por la cual orienta su enseñanza del Derecho y de las Ciencias Sociales, al sólo efecto de capacitar profesionales conocedores de la ley y de sus interpretaciones; es decir una enseñanza dogmática, enciclopédica, generalista, memorística y, por cierto, no especializada para las distintas áreas del ejercicio profesional". AGULLA, *op. cit.* p. 55.

de los caballos. Los métodos de enseñanza siempre dependerán de una particular concepción de lo normativo, de la profesión y del diagnóstico social.

La aspiración del presente trabajo consiste en afirmar que ésta o cualquier otra propuesta de modificación de los métodos de enseñanza de lo jurídico no puede ser ajena a cierto diagnóstico de lo que sucede en la sociedad, de sus fallas y de alguna sugerencia para solucionarlas. Nuestra profesión es única en su inmediata responsabilidad social, y la historia argentina lo relata de manera trágica a quien quiera oírlo. Las excusas que nos dábamos para eludir esa responsabilidad ya no sirven, y sólo queda el cinismo, o asumirla sin beneficio de inventario.

Cada marzo miles de argentinos ponen su formación en nuestras manos, cada marzo tenemos la posibilidad de formar una nueva generación de líderes de un sistema más democrático, eficiente y justo. El próximo marzo esta circunstancia se volverá a repetir, y tendremos la oportunidad de no desperdiciarla una vez más. ¿Estaremos dispuestos?

## LA FILOSOFÍA POLÍTICA EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO

Aníbal A. D'Auria\*

### Introducción: profesionalización y filosofía

No hace mucho, en una fiesta de casamiento tuve la siguiente experiencia. Me ubicaron en una mesa donde todos nos éramos mutuamente desconocidos. Como todo lector sabe, éstas suelen ser situaciones muy incómodas: ¿de qué voy a hablar con estos tipos durante toda una noche? —pensaba yo y seguramente también cada uno de los demás comensales—. Después de un largo e incómodo silencio comenté —por romper el hielo, nomás— algo sobre lo bueno que eran el servicio y la comida. Inmediatamente los otros captaron el pie que yo tiraba y se dispusieron a entablar un diálogo: “debe haber costado una barbaridad”, dijo uno; y yo pensé: “éste debe ser contador o economista”. “El menú tiene demasiadas calorías y grasos”, dijo otro; y yo pensé: “este debe ser nutricionista o médico”. “Con el vino tinto se neutraliza el colesterol negativo”, aclaró otro; y yo pensé: “este también es médico o bioquímico”. “Hace poco, en EE.UU., un tipo le hizo juicio a un servicio de fiestas por un millón de dólares, bla, bla, bla”, dijo otro; y yo pensé: “un colega”. Yo simplemente había querido hablar de la comida, pero la especialización ya había hecho imposible la comunicación entre nosotros aun antes de comenzar la charla. Parecíamos una orquesta donde cada uno tocaba diferentes melodías. Una anécdota parecida le escuché a Borges: él había participado de un panel sobre el *Facundo*; al finalizar, alguien le preguntó su parecer sobre el evento, a lo que respondió: “fue algo muy extraño: uno habló de la lucha de clases en el *Facundo*, otro habló de las patologías megalómanas de Sarmiento, otro habló de la prosa tan paradójicamente castiza del sanjuanino... ¡pero nadie habló propiamente del *Facundo*, que es un excelente libro!”.

\* Profesor de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

¿Qué quiero significar con estas anécdotas? Simplemente que la creciente complejidad de nuestras sociedades contemporáneas, entre otras muchas cosas, viene de la mano de una cada vez mayor necesidad de especialización y segmentación del conocimiento. Y que el altísimo nivel de especialización científica a que se ha llegado tiene, obviamente, muchas ventajas; pero también, aunque no tan obviamente, muchos problemas<sup>1</sup>. Para apuntar sólo algunos: la carencia de un enfoque global e integrador del conocimiento; la tortuosa opacidad comunicativa entre las diferentes ramas de la ciencia<sup>2</sup>; la pérdida de todo punto de fundamento para la crítica; la auto-referencialidad autista que adquiere, no ya la ciencia en general, sino cada disciplina en particular, etc. Todos estos problemas que presenta la ciencia de hoy no son más que la contracara del proceso de especialización y sub-especialización creciente que le ha permitido desarrollarse y progresar. Estos problemas no resultan menores en el campo más concreto de las ciencias sociales y la humanidades (más bien, parecen ser aquí mayores). Y a ellos pretenden responder –integrando teoría social, teoría del derecho, teoría política y filosofía– las actualísimas y monumentales construcciones teóricas de Habermas<sup>3</sup>, Luhmann<sup>4</sup> y otros.

Formarse como jurista, o como cualquier otro profesional o especialista, no es otra cosa que cultivar la inteligencia en función aplicada a cierto recorte o área del conocimiento. Antes de ver cómo se vuelca una inteligencia a la práctica jurídica, entonces, conviene aclarar en qué consiste precisamente cultivar la inteligencia. Creo que, por lo menos, podrían extraerse cuatro sentidos habituales de la expresión “Fulano es muy inteligente”:

<sup>1</sup> Sobre esto puede consultarse la voluminosa producción teórica de LUHMANN, Niklas en especial: *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid 1998; y *Sociología del riesgo*, Triana, México, 1998.

<sup>2</sup> Sobre este asunto en particular puede resultar muy divertida y mordaz la digresión de FEYERABEND, P. K. en la nota 13 de su *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Orbis-Hyspamérica, Buenos Aires, 1984. Me hubiera gustado transcribirla aquí, pero su extensión irreductible lo hace imposible.

<sup>3</sup> Especialmente su *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 1998, y su *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Trotta, Madrid 1998.

<sup>4</sup> Especialmente en *La ciencia de la Sociedad*, Anthropos, México, 1996.

1. a veces decimos que Fulano es muy inteligente porque tiene gran *erudición*, posee mucha información, datos, conocimientos, etc., con que fundamenta sus dichos;
2. a veces decimos que Fulano es muy inteligente porque tiene una gran capacidad de *comprensión*, esto es, entiende sin dificultad lo que lee, lo que escucha y lo que ve, aun cuando el tema sea de una altísima complejidad;
3. a veces decimos que Fulano es muy inteligente porque tiene una gran capacidad *crítica*, lo que suele ser lo mismo que agudeza lógica y analítica;
4. a veces decimos que Fulano es muy inteligente porque es *creativo*, ostenta siempre puntos de vista originales que hacen repensar a los demás sus propias posturas preconcebidas.

Es claro que también decimos que Fulano es inteligente cuando posee, no sólo una de estas cualidades, sino dos, tres o todas.

La filosofía en general –y en particular el estudio de las ideas políticas– contribuye de por sí al desarrollo de estas cualidades en todo profesional –y en particular del jurista. La erudición que ella provee lo dota de un gran arsenal de argumentos para fundamentar sus puntos de vista; la familiarización con textos de alta complejidad teórica y alta abstracción intelectual lo facultan para la comprensión profunda de todo tipo de textos; la polémica entre los más diversos sistemas filosóficos le agudiza su capacidad analítica; y la pluralidad de puntos de vista con que se nutre toda la tradición filosófica occidental (la que puede ser vista como un gran diálogo a través de la historia, desde los primeros pre-socráticos hasta nuestros días<sup>5</sup>) le crea conciencia histórica, relativizando los juicios propios y ajenos y fomentando la búsqueda de otros nuevos y originales que atiendan a su propia coyuntura. Creo que éstas ya son razones suficientes para justificar la inclusión de la filosofía y la teoría política en el *currículum* de formación de los abogados y de otros profesionales. Sin embargo, todavía pueden agregarse razones más prácticas y concretas: en este artículo quiero mostrar algunos puntos donde el conocimiento de la teoría política se vuelve ineludible para la labor del jurista en sus diversas facetas.

<sup>5</sup> “Cada uno, cada vez, está en diálogo con sus antepasados; y más aún, más secretamente, con sus descendientes”. HEIDEGGER, Martín, *De camino al habla*, Odós, Barcelona 1987, p. 112.

## El derecho y las formas del pensamiento político

Toda la labor jurídica se halla determinada por la teoría política. Y esto no debe extrañar: la mutua dependencia de la ciencia jurídica y la teoría política no es más que el correlato de la inseparabilidad del derecho y la política en tanto actividades de la vida social.

En efecto, podemos imaginar al universo político como a un campo en que las fuerzas políticas se enfrentan, se potencian, se neutralizan y se imponen unas a otras. Con la palabra "fuerza" nos referimos así a sujetos (individuales o grupales) que, movidos por ciertos intereses y/o valores, buscan imponer su voluntad a través de amenazas, contraprestaciones y/o argumentaciones<sup>6</sup>; las fuerzas políticas son los actores del universo político. De esta forma, el concepto de fuerza política puede descomponerse en dos elementos centrales:

1. los valores y/o intereses que expresan y persiguen (es decir, los motivos de su accionar); y
2. los medios y recursos de influencia a que recurren para imponerse (es decir, los medios de su accionar: amenazas, contraprestaciones y/o argumentos).

Así, con la generalización de ciertas pautas de acción política, las fuerzas políticas cristalizan y objetivan, a la vez, técnicas de imposición de la voluntad y valores/intereses (al menos aquellos que expresan las fuerzas políticas predominantes). Como se ve, paralelamente a la objetivación de influencia por el predominio de ciertos modos de acción política, del universo político surge también un conjunto objetivado de valores e intereses por el predominio de ciertas fuerzas políticas sobre otras. A esta objetivación de valores e intereses la llamaremos "derecho"<sup>7</sup>. Tenemos así que del universo político afloran, paralelamente, un cierto régimen de poder (fundado en amenazas,

<sup>6</sup> La clasificación de las técnicas de influencia en estos tres tipos está tomada (aunque algo libremente) de GALBRAITH, John K., *Anatomía del Poder*, Edivisión, México, 1988. Es claro que las amenazas y contraprestaciones quedan subsumidas en la noción habermasiana de "acción estratégica", mientras que la argumentación no es otra cosa que la noción también habermasiana de "acción comunicativa". Ver la *Teoría de la acción comunicativa*, ya citada, y *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona, 1991.

<sup>7</sup> Al entender el derecho como un conjunto de valores e intereses objetivados no se renuncia necesariamente al normativismo positivista de Kelsen. El enfoque kelseniano puede hacer abstracción del tema de

contraprestaciones y argumentos) y un cierto orden jurídico o derecho (fundado en ciertos valores e intereses): aquél como objetivación de los medios de la acción política, y éste como objetivación de los valores e intereses que motivan la acción política. En otros términos, las fuerzas que se mueven en el universo político generan, en su interacción, poder y derecho a un mismo tiempo.

Y así como –desde el punto de vista del actor– los motivos de la acción justifican su comportamiento, y su comportamiento busca satisfacer aquellos motivos, de análoga manera, en el plano impersonal de los valores/intereses e influencias objetivados ocurre lo mismo: el derecho dota de *legalidad* al régimen de poder político, y el régimen de poder político dota al derecho de *efectividad*. Así, entre derecho y poder político se constituye una suerte de unidad dialéctica entre legalidad y efectividad, es decir, entre un cierto orden de valores/intereses “oficiales” y los flujos de influencia predominantes (régimen de poder). Por ejemplo, en el Estado moderno el derecho adquiere efectividad por el monopolio que de la coacción le asegura el régimen de poder; y el ejercicio de esa misma coacción adquiere legalidad en cuanto el mismo derecho estatal la autoriza<sup>8</sup>.

Pero esta unidad dialéctica entre poder y derecho, a su vez, puede ser experimentada –vivenciada mejor dicho– por la gente como más o menos extraña. Quiero decir, la normatividad respaldada oficialmente por el régimen de poder político puede ser más o menos hétéro-impuesta o más o menos aceptable para quienes quedan sujetos a ella: y en la medida en que este extrañamiento sea menor, y mayor su grado de aceptabilidad, decimos que es más o menos *legítimo*. Entonces, la *legitimidad* consiste en

los valores e intereses que subyacen al orden jurídico porque busca delinear una “teoría pura de derecho”. Pero desde el punto de vista de la política (o politológico) lo que importa es precisamente lo que Kelsen deja de lado. Claro que este interés por los valores/intereses que expresa el derecho no es un interés valorativo sino metodológico (el mismo que tiene Kelsen al dejarlos de lado). Se trata simplemente de una diferencia de objeto entre dos disciplinas distintas, la teoría del derecho y la teoría política. Entendido así el asunto, vemos que el enfoque politológico puede ser compatible con cualquier posición que se sostenga en el campo jurídico, sea ésta una posición positivista, iusnaturalista o realista.

<sup>8</sup> En este sentido, ver la ya clásica obra de HELLER, H., *Teoría del Estado*, Fondo de Cultura Económica, México 1985, pp. 267 y ss.

el grado de aceptabilidad que cosecha entre la población esa dupla de-recho-poder político<sup>9</sup>.

Tenemos así una nueva unidad dialéctica entre el orden jurídico-político y quienes están sujetos a él. El orden jurídico-político normativiza más o menos efectivamente un modo de convivencia entre la población en general<sup>10</sup>, y la población en general reconoce mayor o menor legitimidad a ese orden. Así, legalidad-efectividad, por un lado, y legitimidad, por otro, conforman dos caras de una misma moneda. Así como el derecho brinda legalidad al poder, y éste a su vez dota al derecho de efectividad, esta unidad legalidad-efectividad establece entre las personas un conjunto de pautas de comportamiento, y las personas le reconocen una mayor o menor legitimidad.

Ahora bien, si pasamos al tema específico de la relación entre política y derecho, debemos comenzar por distinguir dos puntos de vista: el del observador y el del participante<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Pero no hay que confundir esta *aceptabilidad* con el consenso discursivo producto de la interacción comunicativa. En efecto, si bien en términos democráticos la legitimidad no es otra cosa que la aceptación consensuada de aquella normatividad coactiva, resultante de un proceso legislativo a cargo de los mismos que se sujetarán a ella (autonomía), la legitimidad (es decir, el grado de aceptabilidad) no es patrimonio de la democracia. En efecto, un régimen de poder autoritario o contraprestatario, (o mixto, como es el caso del Estado contemporáneo) puede gozar también de distintos grados de aceptabilidad entre los gobernados, o sea, de legitimidad (por eso es importante no confundir esta noción con el concepto técnico de consenso discursivo, producto de la libre confrontación de argumentos esgrimidos directamente por los propios afectados; en todo caso, y a lo sumo, podríamos decir que en las formas no democráticas de legitimidad existe un caso paradójico y especial de "consenso en no argumentar", de no participar en la toma colectiva de decisiones, en aceptar normas creadas heterónomamente).

<sup>10</sup> Con esto no se quiere afirmar la centralidad absoluta del derecho y la política respecto del orden social en general. No desconozco la importancia, sobretudo en las sociedades modernas, de los factores económicos, culturales, religiosos, etc. Sin embargo, todos estos factores contribuyen al orden social en cuanto logran normativizarse y efectivizarse a través del derecho y la política, es decir, en cuanto constituyen fuerzas políticas que actúan más o menos eficazmente en el universo político. En sí mismo, el derecho y la política son marcos vacíos si aquellos factores diversos no los dotan de valores e intereses.

<sup>11</sup> Para la complementación de ambos puntos de vista en un solo marco teórico, véanse las dos obras mencionadas de Habermas. Según Habermas, sólo complementando ambos enfoques pueden abordarse seriamente las cuestiones de positividad como las cuestiones de legitimidad del derecho; y en cuanto a la teoría social en general, sólo combinando las perspectivas del observador y del participante puede lograrse un enfoque explicativo y crítico a la vez.

Desde el punto de vista del observador, estudioso de un orden político con pretensiones de imparcialidad científica, el derecho se presenta como *expresión* de tal orden. Esto quiere decir que el derecho positivo de una sociedad es una suerte de fotografía de las fuerzas políticas predominantes, con sus respectivos valores/intereses y recursos de influencia, una representación más o menos estática de un universo político siempre en movimiento. Esto implica para el estudioso un posible punto de partida para sus investigaciones politológicas: si quiero estudiar el orden político de una cierta sociedad, elegir al derecho como primer paso resulta una excelente opción; esta me puede brindar un muy buen panorama aproximativo de tal orden. Pero no debo confundir nunca una buena o mala fotografía con lo representado en ella: la realidad puede (y suele) ser siempre, en mayor o menor medida, diferente de lo que el derecho expresa (y siempre es más amplia). Por ello, esta aproximación a la política a través de derecho debe ser, en todo momento, metodológicamente crítica: el estudioso ha de estar permanentemente en guardia frente a las implicancias políticas que puedan inferirse del derecho.

Por otro lado, ahora desde el punto de vista de los actores políticos (es decir, de los participantes), la apreciación del derecho está fuertemente determinada por el grado de *legitimidad* que éstos reconozcan al orden jurídico-político vigente. Por esta razón, los actores políticos pueden ver en el derecho tres diferentes cosas, no excluyentes unas de otras:

1. una *meta* de la acción política;
2. un *marco* de la acción política; y
3. un *instrumento* de la acción política.

En cuanto los actores del universo político buscan imponer sus propios valores/intereses, y en cuanto el derecho constituye un conjunto objetivado de valores/intereses con un alto grado de efectividad, toda fuerza política pretende que sus propios valores/intereses alcancen ese reaseguro que brinda el derecho. Más simplemente: los actores políticos buscan que sus valores/intereses se vuelvan derecho, es decir, alcancen legalidad positiva. Por ejemplo, si una fuerza política promueve y defiende el derecho de las madres a la libre concepción, intentará lograr (o mantener, según el caso) la legalización del aborto; por el contrario, si una

fuerza política defiende valores/intereses opuestos al aborto, intentará lograr (o mantener, según el caso) su prohibición legal. En este sentido, decimos que el derecho es *meta* de la actividad política.

Pero en cuanto el derecho otorga legalidad a un cierto régimen de poder, fija pautas de comportamiento político "correcto" bajo la forma de prohibido/permitido<sup>12</sup>. O sea: determina cuáles son los medios de acción política admitidos y cuáles no. De esta manera, el derecho, respaldado en un cierto régimen de poder, establece qué tipo de amenazas, contraprestaciones y argumentaciones son válidas para que las fuerzas políticas persigan sus propios valores e intereses (y en última instancia, para que el mismo derecho pueda ser reformado). Por ejemplo: la amenaza de no volver a votar a un candidato si este no cumple sus promesas electorales puede ser legal; pero la amenaza de matarlo si no lo hace, suele estar prohibida (para alegría y tranquilidad de los políticos). El derecho suele determinar no sólo los medios de la acción política, sino también los valores/intereses que pueden perseguirse o no; muchos ordenamientos jurídicos persiguen a las fuerzas políticas que alientan valores/intereses considerados ilegales de por sí (p. e. la prohibición de ciertos partidos políticos por sus ideas). Pero el derecho, no sólo determina los medios y los valores/intereses permitidos, sino también reglamenta los cauces por los que la acción política debe (jurídicamente hablando) realizarse (p. e. reservando el monopolio a los partidos políticos o a ciertas organizaciones para presentar candidatos en las elecciones). Se fijan así las reglas del juego político. En todos estos casos decimos que el derecho es *marco* de la actividad política<sup>13</sup>.

Por último, las fuerzas políticas predominantes encuentran en el derecho el instrumento más efectivo de imposición de su voluntad. A su

<sup>12</sup> Sobre el funcionamiento sistémico del derecho en base a este código binario, puede consultarse el libro de DE GEORGI, R., *Ciencia del Derecho y Legitimación*, Universidad Iberoamericana, México, 1998; en general las obras de LUHMANN, N., ya mencionadas.

<sup>13</sup> Incluso en los casos en que el derecho es violado, el actor busca siempre dar un marco legal a su comportamiento. Esto resulta claro en los casos de fraude electoral o en las luchas dinásticas por la sucesión real, pero también en casos donde la violación del orden jurídico vigente puede parecer más obvia: piénsese, por ejemplo, en las elaboraciones jurídicas (a veces, "elucubraciones" jurídicas) de la doctrina de facto, de la revolución triunfante, de las cuestiones políticas no justiciables, de la urgencia y necesidad, etc., etc.

través, los valores/intereses de ciertas fuerzas políticas (las que alcanzan hegemonía) se imponen como una normatividad efectiva aplicable objetivamente a todos los actores; es decir, los valores/intereses de ciertos actores dejan de ser meramente particulares para presentarse e imponerse como válidos para todos. En este sentido, las fuerzas políticas que cuentan con más recursos para incidir en los contenidos del orden jurídico tienen en el derecho un *instrumento* para la realización efectiva de sus propios valores/intereses. El régimen de poder que respalda a la normatividad jurídica, y que en las sociedades modernas consiste fundamentalmente (aunque no sólo) en el monopolio estatal de la coacción, constituye al derecho en el mejor medio para determinar el comportamiento político; claro, esto para quienes tengan la posibilidad efectiva de crear y aplicar el derecho. Un ejemplo claro lo brindan las luchas entre diferentes fuerzas políticas por determinar los programas oficiales de estudio en las escuelas, especialmente en cuestiones religiosas o de interpretación historiográfica. Otro ejemplo interesante es el manipuleo de la legislación electoral y de partidos políticos para impedir el surgimiento de otras tendencias políticas o partidarias.

En resumen: la política no es otra cosa que conflicto de valores e intereses enfrentados que busca resolverse por medio de diversas técnicas de imposición de la voluntad (amenazas, contraprestaciones y argumentos). Y el derecho no es otra cosa que un conjunto objetivado de esos valores, intereses y técnicas de imposición de la voluntad, en el seno de una sociedad determinada; es decir, un cierto orden de valores e intereses políticamente relevantes, respaldados en el monopolio coercitivo del Estado. De esta manera, se observa que el derecho no está del otro lado de la frontera de la política, sino que es continuación de la política. Siempre, el derecho es producto, meta, instrumento y marco de la lucha política; y la administración de la justicia, donde se dirimen conflictos particulares mediante la aplicación de aquellos valores, intereses y técnicas de imposición de la voluntad objetivados (o sea, mediante el derecho) no es otra cosa que la punta donde acaba la madeja de la política<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Aprovecho aquí para avanzar una hipótesis. En general, la actual teoría de sistemas de inspiración luhmanniana suele presentar al derecho y a la política como sistemas diferentes, cerrados y autorreferentes. De las consideraciones hechas, sin embargo, podría pensarse que el derecho no es

Los valores/intereses que se enfrentan en el universo político, y que se plasman o buscan plasmarse en derecho, se expresan, entre otras formas, a través de discursos de ideas y creencias. Las fuerzas y los actores que se mueven dentro del universo político expresan los valores e intereses que representan no sólo a través de su comportamiento efectivo, sino también, con diversos grados de verosimilitud y honestidad intelectual, por medio del lenguaje. Así, circulan en el universo político creencias, argumentos, prejuicios, razones y contra-razones, etc., que adoptan la forma de discursos más o menos articulados, a través de los cuales las fuerzas políticas explicitan los valores/intereses que defienden o atacan.

Ahora bien, a estos discursos de las fuerzas políticas se los suele denominar cotidianamente como *ideologías*. En este uso cotidiano y amplio del término no se hacen consideraciones sobre el contenido de esos discursos; prácticamente se lo asimila a doctrina o sistema de ideas y creencias. Pero la literatura especializada suele trazar diferencias según esos contenidos se orienten a la conservación y reproducción del orden establecido o a su cambio, transformación o reforma. Por eso conviene desechar aquí el uso cotidiano del término ideología para reemplazarlo por el simple giro de *creencias políticas*. Dentro de este vasto género —que comprende todo tipo de valores, prejuicios, convicciones, etc., que los actores y fuerzas políticas expresan con mayor o menor coherencia en su comportamiento y discursos— podemos distinguir dos grandes especies:

1. creencias políticas funcionales y reproductoras del *statu quo* (ideológicas, en el sentido de Mannheim<sup>15</sup>) y 2. creencias políticas que promueven la transformación del orden vigente (utópicas, en el sentido de Mannheim<sup>16</sup>). Y, a su vez, como dos sub-especies de estas últimas: 2.a. creencias políticas que promueven una transformación gradual (o de reforma); y 2.b. creencias políticas que promueven una transformación radical (o de ruptura).

externo a la política, sino un subsistema de la misma. Esta hipótesis es una sugerencia para afilar la teoría sistémica en este punto, ya que, a mi parecer, la interpretación habermasiana del derecho como bisagra entre el mundo de la vida y los sistemas autorregulados del mercado y la política resulta más satisfactoria que la interpretación que suele encontrarse en los autores sistémicos. Pero si se viese al derecho como subsistema de la política, la teoría de sistemas podría —creo— mejorar su posición frente a las críticas de Habermas. No obstante, yo particularmente sigo prefiriendo el enfoque crítico-discursivo de este último.

<sup>15</sup> Es decir, sin la connotación marxista de falsedad o conciencia distorsionada.

<sup>16</sup> Es decir, sin la connotación marxista de ingenuidad y voluntarismo.

Tenemos así el siguiente cuadro:  
Creencias políticas:

1. conservadoras
2. transformadoras
- 2.a.: reformistas
- 2.b.: radicales

Esta clasificación requiere algunos comentarios aclaratorios. En primer lugar, no hay que confundir cualquier discurso de creencias políticas con lo que Habermas llama acción comunicativa. La acción comunicativa es un modo de relacionarme con el otro, intercambiando argumentos en pos de un entendimiento recíproco. Esto excluye a cualquier discurso dogmático; y mucho más, a cualquier discurso *ex post facto* cuya única finalidad sea blanquear un hecho consumado. Por lo demás, la acción comunicativa es un modo de comportamiento, un medio formal que puede ser empleado por creencias políticas muy diversas; en cambio, el hecho de tener creencias políticas en general, por claras y coherentes que éstas puedan ser, no implica necesariamente recurrir al entendimiento para hacerlas valer.

En segundo lugar, conviene notar que la clasificación propuesta de discursos de creencias políticas no conlleva juicios de valor ni presupone filosofía de la historia alguna. Por ello he evitado usar términos como “reaccionarias”, “progresistas” o “revolucionarias”; tales palabras no sólo tienen un fuerte tono emocional, sino que también suponen una visión de la historia como progreso. En nuestra terminología, “conservadoras” alude simplemente a un orden actual, es decir, al rol funcional que las creencias puedan tener en la reproducción del estado de cosas vigente; “reformistas” alude a una posición donde se impugnan ciertos valores/intereses predominantes, pero se reconoce legitimidad al mismo orden jurídico-político como medio para cambiarlos; finalmente, por “radicales” se entiende aquellos discursos de creencias que promueven una ruptura total con el orden jurídico-político. Nuevamente, adviértase que la palabra “radical” no implica una filosofía de la historia: no tiene por qué connotar un salto hacia delante en la historia (lo que vulgarmente se entiende por “revolucionario”) ni un retorno hacia atrás (lo que vulgarmente se entiende por “reaccionario”); simplemente alude a cualquier discurso de creencias políticas que

determine comportamientos orientados a una transformación total y no gradual del *statu quo*.

Adviértase entonces que se trata de un uso avalorativo y explicativo de los conceptos. En efecto, “conservador”, “reformista” o “radical” se definen por el tipo de comportamiento que determinan; no por el contenido semántico del discurso. Así, puede darse que un cierto tipo de discurso –semánticamente radical o reformista– tenga efectos sociopolíticos conservadores, o al revés. La clasificación propuesta, entonces, no se apoya en el contenido semántico de los discursos políticos, sino en el rol funcional que la investigación y el análisis crítico les descubren respecto de una situación y contexto específicos.

Bueno: el objeto de la teoría política es estudiar todos estos tipos de creencias y discursos políticos, pasados, actuales y posibles. Ellos determinan directa e indirectamente al derecho en su conocimiento, su aplicación y su producción.

## La teoría política en la actividad jurídica

En el terreno específico del jurista, los problemas derivados de la especialización y sub-especialización (y la sub-sub-especialización) apuntados en la Introducción de este artículo, son resultado inevitable del proceso de su positivización, o sea, de su desnaturización<sup>17</sup> y “desencantamiento” (para usar una feliz imagen weberiana). Pero, como ha mostrado Habermas, la positivización del derecho corre paralela a la democratización del orden político. Es decir: el positivismo jurídico no implica dejar de lado la clásica cuestión sobre la legitimidad del derecho sino su replanteo en términos procedimentales: en un mundo “desencantado” la legitimidad del orden jurídico sólo puede provenir de su establecimiento por medios democráticos; y esto significa deliberación permanente en procura de un consenso siempre inestable<sup>18</sup>. La positivización del derecho y la

<sup>17</sup> Digo “desnaturización” y no “desnaturalización” porque no quiero significar distorsión, sino el alejamiento de las visiones naturalistas, místicas, religiosas o metafísicas del orden jurídico del modo ius-naturalista.

<sup>18</sup> Nuevamente me remito a las obras ya citadas.

democratización de la política corren parejos. Esto ya conlleva un par de implicancias importantes que pueden parecer excluyentes pero son complementarias: por un lado la especialización del jurista y del político, pero, a la par, la conveniencia de cierta formación jurídica del político y el ciudadano y de cierta formación del jurista en teoría política. Dejaré a la conciencia de los ciudadanos y los políticos la conveniencia (para todos) de su propia formación jurídica; mi intención es centrarme en la conveniencia (también para todos, pero en especial para ellos mismos) de la formación del jurista en teoría política<sup>19</sup>. Quiero decir: no me interesa hacer una apología de la filosofía en general —o de la filosofía política en particular— y sus (supuestas o no) grandes virtudes; sobre esto hay bibliografía suficiente como para sobreabundar en la cuestión<sup>20</sup>. Yo simplemente quiero mostrar cómo la teoría política es condición de posibilidad de tres actividades centrales de la labor jurídica: la dogmática (o ciencia del derecho), la jurisdicción (o aplicación del derecho) y la legislación (o producción del derecho).

La dogmática jurídica, es decir, el conocimiento científico del derecho no consiste en otra cosa que en la constatación y sistematización de las normas positivas. Y esto de por sí no se realiza simplemente abriendo y leyendo los códigos. Aún sin atender a los famosos y sutiles problemas que surgen de la textura abierta del lenguaje en general y del lenguaje jurídico en particular<sup>21</sup>, el sentido de una norma nunca surge exclusivamente de su redacción. En muchos e importantes casos, la norma no sólo resulta ambigua o difusa, sino vacía, sin una adecuada formación del jurista en teoría política e historia de las ideas. Un ejemplo paradigmático es el fundamental principio constitucional de reserva: “todo lo que no está prohibido está permitido”<sup>22</sup>. Esto, obviamente, desde un punto de vista estrictamente lógico es una tautología, y como tal, tan verdadera como vacía de contenido. Es decir: por

<sup>19</sup> Lo que no resulta muy ajeno, en realidad, a la cuestión anterior, ya que la gran mayoría de los políticos surgen de las facultades de derecho.

<sup>20</sup> Recomendaría el artículo de RORTY, R., “La filosofía como ciencia, como metáfora y como política”, en RORTY, R., *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*, Paidós, Barcelona, 1993; y el folleto de BADIOU, *Manifiesto por la filosofía*; y el libro de VELASCO GÓMEZ, A., *Teoría política: filosofía e historia zanacrónicas o anticuarias?*, UNAM, México, 1995.

<sup>21</sup> HART, H. L. A *El concepto de derecho*, Editora Nacional, México 1980, pp. 155 y ss.

<sup>22</sup> En la Constitución de la Nación Argentina, este principio se encuentra en el artículo 19 *in fine*. “Ningún habitante de la Nación será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe”.

definición, prohibido significa no permitido y permitido significa no prohibido. Y esto es válido para todo ordenamiento legal, sea éste liberal, democrático, autoritario o totalitario. Quiero decir: si nos limitamos a un austero análisis lógico y gramatical, nos quedamos sin principio de reserva; éste sólo puede adquirir su pleno significado a la luz del pensamiento político liberal y sus doctrinas defensoras de la libertad individual. Lo que el principio quiere establecer es que los individuos tienen una zona de reserva para el libre ejercicio de su autonomía en todo lo que no afecte a la autonomía de los otros individuos. Pero esto no surge de la austera y tautológica redacción de la norma; surge, más bien, del pensamiento de hombres como Locke, Montesquieu y Constant; y surge, más bien, de sus ideas forjadoras del sentido moderno en que se entiende la libertad. El jurista que no las conozca (o las conozca mal) difícilmente podrá, no ya interpretar esta norma o principio constitucional, sino siquiera constatar su existencia efectiva.

En la tarea jurisdiccional, o sea en la administración de justicia, a las cuestiones anteriores –propias de la dogmática jurídica y, por ende, implicadas también en la tarea judicial– se suman las propias de la creación doctrinaria y jurisprudencial. Esto resulta particularmente evidente en casos de lagunas legales. Aquí quiero mencionar dos ejemplos importantes del trasfondo filosófico político en los fallos judiciales: la doctrina de las cuestiones políticas no justiciables y la doctrina de facto. Independientemente de la postura que cada uno asuma frente a esas creaciones jurisprudenciales, es evidente que tanto la crítica como la apología de las mismas sólo puede darse en el campo de la teoría política, y previo conocimiento de las doctrinas liberales de la separación de poderes y de la distinción entre poder constituyente y poderes constituidos. Ya solamente para la discusión seria de estas dos cuestiones tan importantes como polémicas se precisa conocer las ideas de, por lo menos, Montesquieu, Sieyès, Rousseau, los autores de *El federalista*, Kelsen y Schmitt.

Y en la producción de derecho (legislación) la formación teórico-política resulta todavía mucho más evidente. Aún sin mencionar los temas propios de la ingeniería constitucional y del derecho público en general, que son todos asuntos enraizados en la teoría y filosofía políticas, es fácil advertir que a todas las ramas del derecho subyacen también este

tipo de cuestiones. A toda la legislación civil y comercial subyacen cuestiones fundamentales de filosofía política, tales como la propiedad privada y la autonomía de la libertad; a toda la legislación penal subyacen cuestiones como el sentido de la pena, la portación de armas, la libertad de expresión (especialmente en las figuras de injurias y calumnias y en los delitos contra los símbolos patrios), la autonomía de la libertad (especialmente en la figura del aborto) y un largo etcétera que incluye a los delitos de traición a la patria y los delitos contra el orden constitucional (sin necesidad de aclarar que prácticamente todo el derecho procesal penal involucra posturas filosófico-políticas); a la legislación laboral subyacen cuestiones como la propiedad de los medios de producción, la participación en las ganancias, la dignidad del hombre, etc; al derecho de familia, cuestiones como los derechos de los padres sobre los hijos, la educación pública y sus contenidos, la igualdad de los géneros. Todas éstas no son cuestiones sencillas, y sólo irresponsablemente puede tomarse partido rehuendo a la discusión y desconociendo las ideas de los grandes pensadores políticos, desde Locke a Marx, desde Rousseau a los anarquistas. Y es más: no se trata sólo de tener una posición personal fundada. En muchos de estos casos, se trata fundamentalmente (para todo legislador serio) de saber cuáles son los límites entre su propia posición y el interés y el bienestar público. Por ejemplo: yo puedo tener convicciones contrarias al aborto, pero ¿qué pasa cuando la evidencia estadística me muestra que su prohibición no sólo no disminuye la tasa de abortos realizados, sino que también perjudica a las clases más desposeídas?<sup>23</sup>. Lo mismo ocurre con la venta y consumo de drogas. Es decir: no sólo los temas del derecho, sino también el arte mismo de legislar implica cuestiones y posiciones filosóficas: la distinción entre moral de convicciones y moral de responsabilidad, el significado preciso de conceptos como interés público y bienestar general, etc. Todo lo cual requiere del conocimiento de obras como las de Aristóteles, Rousseau, Weber, Bentham, Mill, Apel y muchos otros.

<sup>23</sup> Las mujeres con recursos económicos suficientes pagan un médico clandestino, pero las mujeres pobres deben recurrir, por ejemplo, a su propia destreza con una aguja de tejer.

## Palabras finales

Para finalizar, quiero agregar que la teoría política no es la única disciplina que se presenta como condición de posibilidad de la dogmática, la jurisprudencia y la legislación; también podrían darse razones similares para justificar la inclusión en el *currículum* de materias como la historia política, la sociología y otras que, junto con la teoría política conforman algo así como un panorama del contexto en el cual se desenvuelve – y a partir del cual– adquiere sentido el derecho. En efecto, cualquier institución jurídica hunde sus raíces no sólo en la tradición del pensamiento político, sino también en la historia, la estructura social y el orden político específico de un pueblo. Así, por ejemplo, la prohibición constitucional argentina de delegación de facultades extraordinarias, el derecho de todo ciudadano norteamericano a la posesión de armas, los derechos de los indígenas en muchas legislaciones latinoamericanas, los derechos de las minorías lingüísticas en países como Canadá, Bélgica o Suiza, etc. Obviamente a la necesidad de comprender al derecho en el propio contexto filosófico, histórico, político y social en que se encuentra indefectiblemente obedece la inclusión en los programas universitarios de materias como Teoría del Estado, Filosofía del Derecho, Sociología, Historia y otras. Lamentablemente, tanto alumnos como profesores suelen considerarlas como “relleno”, confundiendo su accesoria o complementariedad con inutilidad y pérdida de tiempo<sup>24</sup>. Estas materias estudian lo que podríamos llamar los “suburbios del derecho” y no existe ciudad que sólo sea céntrica y carezca de suburbios. Como escribió Kipling: “poco o nada sabe de Inglaterra quien sólo Inglaterra conoce”; parafraseándolo, podríamos decir: “poco o nada sabe de derecho quien sólo códigos estudia”.

<sup>24</sup> Ver el interesante ensayo de CAMERO, FRANCISCO, *Las humanidades como concientización de técnicos y científicos*, Ediciones El Caballito, México, 1991.

Debate



## UNA CARTA SOBRE ÉTICA ACADÉMICA\*

Ronald K. L. Collins\*\*

### Estimados Editores:

Las investigaciones jurídicas –muchas de ellas– se encuentran en un espiral descendente. Los méritos, es una de las cuestiones; la integridad, es otra. La mejora del primero es quizás para mañana; la mejora del segundo es sin duda algo para hoy.

Francamente, cada vez más la denominada publicación académica de revistas jurídicas trabaja sin revelar sus otros intereses, diferentes a los académicos (pecuniarios o no) en los temas por ellos tratados. Se deberían considerar las siguientes situaciones:

Un “académico” escribe acerca de la Primera Enmienda sobre libertad de prensa, pero esconde el hecho de que él también trabaja como consultor rentado para periódicos comerciales y para sus anunciantes.

Una “académica” escribe acerca de la Primera Enmienda sobre libertad de expresión y libertad de prensa, pero oculta el hecho de que a su vez realiza trabajos pro bono para grupos liberales con intereses públicos que se dedican al litigio de aquellos mismos temas.

Un “académico” escribe sobre la reforma del régimen de los contratos y de la responsabilidad por daños, pero oculta el hecho de que es afiliado a un reservorio de pensamiento conservador que puja activamente por la reforma de dichas leyes.

Un “académico” escribe acerca de la Segunda Enmienda sobre el derecho a portar armas, pero esconde el hecho de que es afiliado a un grupo lobbista en pro o en contra de la portación de armas.

\* Publicado originariamente en inglés como “A Letter on Scholarly Ethics”, en *Journal of Legal Education*, Volume 45, Number 1 (March 1995), Washington D. C., pp. 139/142 a cuyos editores agradecemos la autorización para traducirlo y publicarlo en esta revista. Traducción del inglés de Ana Aliveri (Universidad de Buenos Aires).

\*\* Investigador visitante del *National Law Center*, George Washington University. El autor es cofundador del *Center for the Study of Commercialism* y consultor pro bono del *Center for Science in the Public Interest*.

Una “académica” escribe sobre derecho laboral, pero oculta el hecho de que trabaja para sindicatos o para organizaciones patronales.

Una “académica” escribe acerca de la “reforma” del sistema sanitario, pero oculta el hecho de que se encuentra ligada con una firma que hace lobby y litiga en dicha área.

Un “académico” escribe sobre un caso particular o sobre un argumento legal determinado, pero oculta el hecho de que alguna vez trabajó como empleado judicial del juez cuyo trabajo él se encuentra (aprobadamente) comentando.

Una “becaria” escribe acerca de un nuevo libro (diremos, sobre la ley antimonopólica), pero esconde el hecho de que es amiga o colega cercana de la persona que escribió el libro que (favorablemente) está reseñando.

La verdad lisa y llana: estos *no* son situaciones hipotéticas. En un sentido o en otro, todas estas cosas ocurren muy frecuentemente en el actual mundo de las revistas jurídicas. Algunos podrían remarcar que esto es similar a conceder que los objetos densos gravitan en forma descendente. Entonces, ¿qué más hay de nuevo en las leyes y la ciencia? Está bien, es razonable. O ¿es esto realmente lo suficientemente “razonable”?

Admitido es que todos tenemos nuestros favoritismos; sin embargo, muchos de nosotros lo negamos. Algunos apoyan a Cardozo<sup>1</sup>, otros apoyan a Anderson<sup>2</sup>. Algunos creen en los *Restatement*<sup>3</sup>; otros discuten en contra de aquellos. Algunos veneran la letra de la ley; otros reverencian su espíritu. Algunos comprometen su fe más profunda en la palabra electrónica (por ejemplo, LEXIS), mientras otros la desprecian. Y así sucesivamente. Estos son básicamente puntos de vista personales y/o filosóficos. A pesar de que deberíamos estar abiertos en un alto grado, respecto de ciertos puntos nos

<sup>1</sup> Se refiere al juez Benjamín Cardozo, miembro de la Suprema Corte de los Estados Unidos de América durante el período comprendido entre los años 1932 y 1938.

<sup>2</sup> Se refiere al juez George Weston Anderson, miembro de la Corte de Apelaciones de los Estados Unidos de América durante el período comprendido entre los años 1918 y 1931.

<sup>3</sup> Es uno de los tratados, publicados por el *American Law Institute*, que describe las leyes aplicables en un área determinada e indica su desarrollo. A pesar de que son citadas frecuentemente en casos judiciales y comentarios doctrinarios, no son vinculantes para los jueces. Cfr. GARNER, Bryan A., *Black's Law Dictionary*, seventh edition, West Group, 1999, pp. 1314/15.

encontramos demasiado determinados naturalmente por nuestras creencias promedio acerca de las leyes y de la vida. Revelar las preferencias de *este* tipo sería lo deseable, sin embargo me pregunto si el hecho de no revelarlas podría considerarse una cuestión ética.

La situación es, pienso, completamente diferente cuando un interés significativo es generado y/o financiado *fuera* de la academia por personas o grupos con un real interés pertinaz en la materia bajo examen. (Propongo esta tarea reclamada preocupado por una variedad de desafíos analíticos. Aún así, es suficiente —por lo menos por ahora— con extraer la cuestión ética y desarrollarla mediante una seria y extensa discusión). La investigación es, por definición de diccionario, una actividad *inherentemente* académica, fundada por la academia y realizada para el beneficio educativo general de todos. La esperanza es que alguna apariencia de razonable objetividad pueda ser alcanzada o aproximada. Permítaseme explicar la cuestión más sencillamente por medio de cuatro ejemplos.

- Una empresa internacional productora de tabaco financia un simposio de publicaciones jurídicas especializadas en temas de salud pública y promueve el hábito de fumar cigarrillos.

- Una asociación nacional de publicidad financia investigaciones para un extenso ensayo en una publicación jurídica sobre la protección constitucional del discurso comercial.

- Una compañía nacional de seguros patrocina una conferencia en una facultad de derecho determinada (cuyas ponencias serán publicadas posteriormente en la revista jurídica de dicha facultad) acerca de los costos económicos y los beneficios de la desregulación estatal.

- Una empresa petrolera internacional financia la más importante conferencia (nuevamente, con la publicación de las ponencias en la revista correspondiente) sobre derecho ambiental.

Mi intuición es que, *como mínimo*, muchos pueden insistir en que dichos fondos externos son claramente distinguibles, a pesar de cualquier intencionada objetividad editorial. ¿Por qué? Probablemente porque en dichas instancias aún el reclamo de objetividad es factible de ser en alguna medida sospechado. En otras palabras, las publicaciones académicas están siendo *usadas* para propósitos no académicos. Así como a las personas no les gusta ser usadas, el ideal de objetividad de las investigaciones análogamente no

debería ser utilizado. De hecho, tal uso equivale al abuso. Esto se encuentra implícito en los característicos deseos de los autores en la presentación de sus trabajos con el aura académica solicitando que acompañen las publicaciones jurídicas. De lo contrario, ¿por qué no publicar las propias ideas en las revistas comerciales o en aquellas más combativas?

Considerando esto: ¿supone usted que un juez o un legislador se encontraría más inclinado a confiar en las conclusiones de un académico que publica en una revista jurídica o en aquellas de un abogado que publica en una revista comercial o en una publicación que responde a los intereses de un grupo determinado? ¿Pregunta retórica? Por supuesto.

Por otra parte, considere lo siguiente. La profesora Smith, supongamos, trabaja como una consultora a sueldo para la empresa Jones. Publica un artículo en una revista jurídica que versa sobre un tema de gran interés financiero para la empresa Jones, a pesar de que no revela su filiación con la empresa. (Asumamos que la empresa no le paga de forma *directa* por escribir dicho artículo). Pasado un tiempo, un grupo de abogados de la empresa Jones, y otras empresas similarmente posicionadas, usan el artículo de la profesora Smith en sus escritos de demanda y en sus memoriales presentados a los legisladores. La profesora Smith indudablemente tiene conocimiento de lo que están haciendo. De hecho está orgullosa de ello. Todavía en esta situación el lector, o juez o legislador, *no* tiene conocimiento de las ligazones de la profesora para con la empresa. A pesar de que sus argumentos podrían ser buenos (aún más de lo que ellos esperaban), ella es no obstante la beneficiaria de una cuota no merecida de confianza como investigadora imparcial y neutral.

Como se quiera que los mortales próximos arriben o no a la objetividad, tanto el ideal como el sentido resultante de confianza que podría generar son decididos considerablemente por los autores, que ocultan sus intereses externos, financieros o de otro tipo. Y cuando no los revelan, forzosamente los ocultan. Es así de simple.

¿Qué hacer entonces? Mínimamente, los libros de estilo y los editores de revistas jurídicas (incluyendo al editor de esta publicación) deberían considerar:

1. el establecimiento de un claro estándar ético haciendo cumplir las normas de conducta apropiadas en esta área. Esto podría ser hecho,

como me ha informado mi amiga y colega Lisa Lerman, mediante la publicación de dichas normas estándares o directrices generales en varios manuales de estilo. (Algunas ideas iniciales para esto son sugeridas por Michael L. Cloven en un acertado artículo, 63 *Notre Dame L. Rev.* 55, 1988);

2. la preparación de un cuestionario de consulta dirigido a los autores para revelar todos y cada uno de los intereses externos comerciales u otros intereses relevantes que ellos pudieran tener relativos al tópico sobre el cual están escribiendo;

3. la consulta de los autores para que firmen tal formulario y afirmen su veracidad.

Una política similar a estas tres sugerencias ha sido adoptada por el *American Law Institute* (ALI) en su Declaración de Políticas y Procedimientos sobre Conflictos de Interés (22/7/91). En las partes relevantes de dicha Declaración se lee:

El director y los redactores del Instituto deben ejercitar la sensibilidad en los conflictos de interés que pudieran resultar de sus compromisos profesionales ajenos al Instituto (...)

(...) La reputación del Instituto se resentirá si una acusación es hecha con alguna base fundada que los textos del Instituto fueron delineados para beneficiar los intereses del director o de los redactores del Instituto (...)

El problema de los conflictos surge porque a los miembros de la comunidad jurídica académica (...) a menudo se les ofrecen compromisos en beneficio de intereses privados y público.

Para finalizar, el *total* develamiento es requerido por el ALI. Muchas de las mismas preocupaciones éticas y políticas son aplicables a los manuscritos de las revistas jurídicas.

Finalmente, los editores deberían considerar la publicación de una *clara declaración* revelando todos y cada uno de los intereses externos de cada autor o haciendo notar la ausencia de aquellos.

Mejor aún, algunas revistas jurídicas con iniciativa en la investigación desearían indagar estos temas y publicar sus conclusiones, repletas de los nombres de aquellos autores que deberían haber revelado sus ataduras con esta o aquella empresa u organización. Piense en ello como una suerte de salida ética.

Quién sabe si alguna de estas propuestas mejorará el mundo de las investigaciones jurídicas, pero desaceleraría su espiral descendente.

P. D.: a lo largo de los años he intentado revelar mis principales ataduras hacia mis anteriores jefes y hacia las organizaciones de interés público con las que he estado afiliado. En la medida en que hubiera fallado alguna vez en hacerlo, seguramente merezco estar afuera.

## “ÉTICA ACADÉMICA”: UNA RESPUESTA\*

Michael Sean Quinn\*\*

Ronald K. L. Collins recientemente sugirió que existe algo así como la ética de las investigaciones académicas<sup>1</sup>. No hay duda de que tiene razón. Toda conducta humana que involucra otras se encuentra articulada en la red de moralidad. Los siguientes parecen ser algunos principios de ética académica y he intentado enumerarlos en orden descendente de acuerdo a su importancia:

1. No mientas en tus libros y manuscritos (el plagio es una forma de mentir).
2. No inventes pruebas ni autoridades (el Principio 2 es realmente una consecuencia del Principio 4).
3. No caracterices a sabiendas tu prueba como más sólida o como otra cosa que no es.
4. No cometas a sabiendas falacias lógicas (o invites a hacerlo).
5. Ejercita esfuerzos sustanciales para hacer las cosas correctamente en investigación y en redacción.
6. No inventes términos oscuros e innecesarios para demostrar erudición.
7. No escribas intencionalmente un artículo de, digamos, 2 páginas donde X páginas bastarían.
8. No multipliques notas al pie más allá de lo necesario (este principio es probablemente una consecuencia del Principio 7).

El Principio 7 podría no ser un principio de ética académica, aunque sí podría ser un principio de etiqueta académica y de ética del medio ambiente. Similarmente, el Principio 8 podría ser un problema de estética académica. No estoy seguro. Ambos el principio 7 y el principio 8 parecen ser consecuencia

\* Publicado originariamente en inglés como “*Scholarly Ethics*”: *A Response*, en *Journal of Legal Education*, Volume 46, Number 1 (Marzo, 1996), Washington D. C., pp. 140/143 a cuyos editores agradecemos la autorización para traducirlo y publicarlo en esta revista. Traducción del inglés de Ana Aliverti (Universidad de Buenos Aires).

\*\* Michael Sean Quinn es Profesor Visitante de la Universidad de Texas, Austin.

<sup>1</sup> *A Letter on Scholarly Ethics*, *Journal of Legal Education*, Volume 45, Number 1, pp. 139/142, marzo, 1995.

del principio general *No hagas perder el tiempo a la gente*, y éste sería un principio moral débil.

Collins sostiene que la ética de los estudios académicos incluye a lo sumo un principio más:

9. Si recibes un apoyo monetario de una fuente que tiene un interés material en tu tema, debes revelarlo en tu trabajo.

(No estoy seguro en donde situaría este principio dentro de mi jerarquía). Al mismo tiempo, Collins no cree que el siguiente sea un principio de ética académica:

10. Si tienes prejuicio o favoritismo respecto de algún componente relevante de tu tópico, debes revelarlo en el trabajo.

Encuentro muy difícil entender cómo el Principio 9 es un principio de ética académica mientras que el Principio 10 no lo es. Más significativamente, me parece que el Principio 9 padece cinco graves deficiencias.

En primer lugar, el argumento de Collins referente a los principios está basado en una falacia lógica. Él deduce el Principio 9 de lo que sugiere que es la definición de investigación académica: "La investigación es, por definición de diccionario, una actividad *inherentemente* académica, fundada por la academia y realizada para el beneficio educativo general de todos"<sup>2</sup>. Antes de que un diccionario sea apenas examinado, sabemos que esta definición es inadecuada. Los trabajos de investigación pueden ser realizados fuera de la academia. La frase "erudito privado" no es en sí misma contradictoria. Entonces el término *investigación* no se identifica con el término *academia*. Además, los diccionarios más autorizados no sostienen la definición propuesta por Collins.<sup>3</sup>

Por consiguiente, Collins ha cometido una falacia lógica. Ésta es a veces denominada la Falacia de la Definición Persuasiva<sup>4</sup>. Es cometida cuando la premisa de un argumento es descripta como una definición (recibida) de un diccionario, cuando es realmente una estipulación. Esta fa-

<sup>2</sup> Cit., pp. 140.

<sup>3</sup> He examinado cierto número de diccionarios y no he encontrado la propuesta de Collins. Entre ellos he chequeado *Webster's Third New International Dictionary*, the OED, su versión más corta, y *Samuel Johnson's Dictionary of the English Language*.

<sup>4</sup> Copi, Irving M., *Introduction to Logic*, 7th. Ed., pp. 140, Nueva York, 1986.

<sup>5</sup> N. de T.: en el original "the Fallacy of Persuasive Definition".

lacia es un ejemplo de un tipo más general, a veces denominada la Falacia de la Equivocación<sup>5</sup>. La equivocación se encuentra entre la estipulación converso y el significado recibido.

En segundo lugar, Collins sostiene que las investigaciones financiadas por una entidad interesada crean la posibilidad de que la autoridad legal será comercializada. No está preocupado en el Principio 2. Por el contrario, está preocupado por el hecho de que una empresa financie a un académico y luego se use su trabajo como autoridad en un argumento jurídico ¿Qué sería lo que se ha hecho mal aquí desde un punto de vista ético? Seguramente, el académico no habría hecho nada incorrecto. La idea es que un donante interesado/litigante se encuentra comercializando la autoridad de las revistas jurídicas para hacer más impresionantes sus publicaciones. El remedio para esta interesante —y muy costosa— táctica viene dada en la forma de análisis ético y, si es necesario, del proceso de descubrimiento en el litigio, no en la insistencia de que los académicos hagan alguna suerte de revelación.

¿Qué tan serio es el problema? No conozco ningún litigante corporativo que lo haya alguna vez intentado. El peligro de socavar la credibilidad personal de alguien ante los tribunales es simplemente demasiado grande. Correr tal riesgo es muy imprudente. Además, la Regla Modelo 3.3 (a) (2) requiere de abogados que mantengan un alto nivel de franqueza hacia los tribunales. Quizás un abogado que a sabiendas presenta a una corte un argumento mediocre y copiado para la ocasión —no como el lugar de un argumento quizás valioso, sino como autoridad— viola este parámetro de ética legal.

En tercer lugar, el requisito de develamiento esbozado por Collins es una pendiente resbaladiza. Los productores de tabaco son, en estos días, un grupo de intereses desfavorecido. Suponga, hipotéticamente, que la industria tabacalera realiza una contribución a profesores de Derecho para financiar una investigación en áreas que le interesa: responsabilidad por el producto, agravio colectivo, presunción de riesgo, y así sucesivamente. Es improbable que los comerciantes y productores

<sup>5</sup> Cit., pp. 140.

\* N. de T.: en el original "the Fallacy of Equivocation".

tabacaleros diesen dinero a los académicos directamente; es más probable que el dinero proviniese de alguna fundación. Quizás dicha fundación tiene un nombre que suena inocente: digamos, la Fundación para la Justicia Civil (FJC). Es improbable que FJC se publicite como un anexo de la industria tabacalera ¿Collins está sosteniendo que las contribuciones de la fundación sean reveladas o está yendo más allá de ello y argumenta que la fuente esencial de dinero debe ser develada? ¿Qué obligaciones debería tener un académico para determinar la fuente esencial del dinero que recibe? Collins no lo dice.

Asimismo, las entidades interesadas generalmente no tratan de “comprar” las conclusiones académicas específicas. No intentan, ni aún implícitamente, acercarse a los académicos para hacer valer proposiciones especificadas a cambio de dinero. Por el contrario, las entidades interesadas se dirigirían a los académicos considerándolos como correctos pensadores y se ofrecerían para apoyar sus inquietudes —ninguna pregunta efectuada, ninguna restricción sugerida—. Si dichos académicos llegan a conclusiones que se encuentran alineadas con los intereses que los han venido apoyando, y si estas inferencias no resultan puramente de la prueba y de la lógica, es como corolario del Principio 10 y no del Principio 9.

En cuarto lugar, la posición de Collins invita a los lectores a cometer una falacia lógica. La reacción natural del lector apresurado es seguir sus propios prejuicios. Si un lector descubre que un académico ha sido apoyado por un grupo de interés que él no aprueba, el lector no prestará atención a la investigación en absoluto. Al hacer esto, el lector, sin investigar, evaluará las conclusiones del académico sobre la base de la posición de éste en el mundo, antes que sus pruebas y argumentos. Ésta es una versión de la Falacia *Ad Hominem*<sup>6</sup>. Tal falacia tiene dos formas. En una de ellas, la falacia es cometida por el abuso por parte del defensor de un argumento: “Quien diga eso es un cerdo”. Esta táctica es denominada la Falacia *Ad Hominem* (Abusiva). La otra versión, denominada la Falacia *Ad Hominem* (Circunstancial), descarta la posi-

<sup>6</sup> Cit., pp. 88/89; ver en WATSON, Douglas N., *Arguer's Position: A Pragmatic Study of Ad Hominem Attack, Criticism, Refutation, and Fallacy*, Westport, Conn., 1985.

<sup>7</sup> N. de T.: en el original “the Ad Hominem Fallacy”.

ción del expositor por la posición de éste en el mundo: “¡Ah! Ella dice eso simplemente porque es una mujer blanca”.

Considere nuevamente la industria tabacalera. Uno de los reclamos en contra de los comerciantes tabacaleros es que los cigarrillos son adictivos, y esto es conocido desde hace muchos años pero ninguna advertencia al respecto fue proporcionada. Suponga que la industria tabacalera financia una investigación cuidadosa a fin de dilucidar la naturaleza de la adicción, el significado de “adicción” y si los cigarrillos son adictivos. Mucha gente descartaría, sin hacer una investigación adicional, un estudio de ese tipo que acarreó una completa fuente de fondos revelados. Dirían: “Este asunto es de seguro muy difícil. Miren quién lo auspicia”. Es decir: las personas cometerían ambas falacias *ad hominem* al mismo tiempo ¿Es esto racional? ¿Promueve esto la búsqueda de la verdad?

La sugerencia de Collins de la requerida revelación en efecto incrementaría la incidencia de la comisión de falacias por los lectores. Retardaría, por ello, el flujo de ideas y fomentaría la ociosidad intelectual. ¿Cómo, entonces, el Principio 9 encaja con el Principio 4? ¿No existe tensión entre ellos? Seguramente el siguiente es un principio de ética escolar:

11. No fomentar la holgazanería (intelectual).

¿Cómo encaja el Principio 9 con el Principio 11? Cuando estos interrogantes son efectuados uno se pregunta si un requerimiento de revelación adecuadamente se adapta al espíritu de la Primera Enmienda y los principios del liberalismo a la John Stuart Mill.<sup>7</sup>

Los argumentos de Collins respecto del mandato de revelación total del apoyo financiero se encuentra, en parte, basado en la práctica del *American Law Institute (ALI)*. El ALI exige a algunos de sus participantes hacer tales revelaciones sobre la base de que “La reputación del Instituto se resentirá si una acusación es hecha con alguna base fundada de que los textos del Instituto fueron delineados para beneficiar los intereses del director o de los redactores del Instituto”<sup>8</sup>. Este argumento no implica nada con respecto a la cuestión de si el académico individualmente

<sup>7</sup> Cfr. *McIntyre v. Ohio Elections Comm'n*, 115 S. Ct. 1511 (1995).

<sup>8</sup> “Declaración de Políticas y Procedimientos sobre Conflictos de Interés” (22/7/91) citado por COLLINS, cit., pp. 141.

necesita, desde un punto de vista moral, realizar un total develamiento. El problema para el ALI es preservar la reputación de la institución del bullicio de la política jurídica. Aquel es solamente un argumento prudencial basado en el natural deseo del ALI de promover sus propios intereses. Allí no parece existir un componente moral.

Quinto y final, la posición de Collins no considera la naturaleza de la investigación. En general, la investigación no es diseñada para recomendar conclusiones a los lectores sobre la base de la autoridad de la persona de su autor. Ciertamente, la apelación a la autoridad es, en muchos contextos, falaz.<sup>9</sup> La verdadera función de la investigación es generar conclusiones basadas en la prueba y en la inferencia fiable. Los fondos externos generarían sospechas objetivas, tal como Collins sugiere, pero lo que verdaderamente socava la objetividad es una prueba débil, un argumento inconsistente, la retórica recalentada y las formulaciones defectuosas.

Brevemente, el llamado de Collins de develamiento total obligatorio está plagado de una serie de deficiencias epistemológicas. Existe sin embargo nobleza en la perspectiva de Collins. El espíritu de su argumento parece ser que el siguiente es un principio de ética académica:

12. Coloca tus cartas sobre la mesa.

Lamentablemente, mientras este principio concuerda con el justo trato, la buena fe y la franqueza y la honestidad e incluso seguramente tiene valores sustanciales de advertencia, su contenido –aún en sus contornos– es un tanto oscuro. Ciertamente, uno puede pensar en varias formas de investigación en las que no es obligatorio ajustarse al Principio 12 –el deconstruccionismo en broma, por ejemplo– y uno puede incluso imaginar situaciones en las que podría ser obligatorio no ajustarse al Principio 12, como por ejemplo en un orden político autoritario donde es necesario escribir en clave.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> COPI, cit., pp. 94. La mayoría de los autores de textos sobre Lógica llaman a este argumento *ad verecundiam*. Ver por todos en COLLIER, CHARLES W., *Intellectual Authority and Institutional Authority*, *Journal of Legal Education*, volume 42, pp. 151, 1992.

<sup>10</sup> Ver por todos en STRAUSS, Leo, *Persecution and the Art of Writing*, Glencoe, 1952.

Actualidad  
universitaria



## VOLVIENDO A PENSAR SOBRE EL ENSEÑAR Y EL APRENDER\*

### Presentación\*\*

Cuando me hice cargo del decanato, tenía nombres para las funciones centrales de esta Facultad. En el Instituto Gioja, el Consejo designó, a mi pedido, al profesor Carlos Cárcova; en la dirección del Departamento de Postgrado, tuve la satisfacción de traer desde Rosario a un investigador de raza, a un jurista sabio, el profesor Miguel Ángel Ciuro Caldani, quien nos acompaña en esta reunión. Y el tercer punto de apoyo, central para mi gestión de avance, de innovación, era Enrique Mariscal. Hace ya un tiempo le pregunté: “Si alguna vez soy decano, ¿me acompañás?”, y él me dijo que sí. Cuando fui designado le pedí su colaboración y volvió a decirme que sí.

Aquí está ahora. La Facultad tiene el orgullo de contar con su talento en estos tiempos que reclaman creación. En estos momentos en que se producen múltiples cambios, hay requerimientos muy fuertes hacia los docentes; exigencias que vamos a seguir cubriendo por un buen tiempo los seres humanos con seres humanos, mientras la inteligencia artificial no termine por reemplazarnos, ¡vaya uno a saber cuándo y cómo!

Hoy nos admiramos frente a algunas evidencias de la informática, cómo la computadora le gana al campeón mundial de ajedrez. Pero esta destreza computacional se llama “inteligencia estrecha”. El talento de las máquinas se dará cuando uno pueda decirle al teléfono: “¡Comuníqueme..., comuníqueme...!” y la computadora pregunte: “¿Con su casa o con la oficina?”. La máquina habrá hecho entonces un proceso rapidísimo de análisis, habrá colegido de todas mis conversaciones que tengo teléfono en mi domicilio y en la oficina.

\* Conferencia del profesor Enrique Mariscal, titular de la Dirección de Carrera y Formación Docente. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Sala Auditorio, 24 de abril de 2002.

\*\* Doctor Atilio Alterini, Decano, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Estamos lejos todavía de esos desempeños cibernéticos. Cuando esto se logre, seguramente los profesores se seguirán reuniendo. No estaré presente entre ellos, por cierto; de mi generación habrá algún sobreviviente muy anciano. En esos tiempos, los maestros humanos quizás seamos reemplazados por máquinas.

Pero la concreción de este cuadro imaginativo todavía está muy lejos; por eso precisamos a Enrique Mariscal, capaz de desarrollar habilidades de humanidad entre los profesores, para que impulse, proyecte, plante y nos enseñe a integrar, a enlazar el enseñar con el aprender, el dar con el recibir, para motivar, crear y potenciar.

No sé si soy un buen profesor, pero lo bueno que puedo tener de docente, en una enorme proporción, se lo debo a Mariscal. Muchas gracias, Enrique, por estar aquí, muchas gracias por participar de esta gestión, muchas gracias por estar con nosotros esta noche. Ahora me sentaré en el suelo como en aquellas mañanas de tus seminarios.

## **Conferencia de Enrique Mariscal**

### **El miedo distancia**

Les pido que se acerquen, hablaré desde la platea. Hay un punto de conexión, de aproximación, que, si lo logramos, mejora la calidad de aprendizaje, se crea un campo de energía distinto. De lo contrario, estamos presentes pero distantes, como observadores de lo que hacen otros.

Me agradaría crear, entre todos, un territorio habitado por la comunicación, que ponga profundidad, inteligencia, buena onda, mejor humor, situación original que no quiere ser meramente académica, sino un contacto intelectual y afectivo que nos comprometa en transformaciones indispensables. Por lo tanto, necesitamos un punto óptimo de acercamiento.

Cuando hay miedo, uno toma distancia; con el temor, las fieras y las personas nos alejamos buscando refugio en la separación. Sin embargo, existe un punto óptimo de proximidad entre los animales; aun el ejemplar más feroz deja de ser peligroso si uno entra en su campo propio para invadir su espacio pericorporal, aproximadamente treinta metros. Ahora,

si invadimos su burbuja de aire, aparece de inmediato en la fiera un comportamiento del tipo *ataque y fuga*. Si las posibilidades de retiro están bloqueadas por algún impedimento físico, se generan movimientos de retroceso agresivo. Esta dinámica de *ataque* y de *fuga* está presente en la interacción humana, anida en las instituciones, en las cátedras, en las aulas, en la sala de profesores tanto como en los juzgados, en las asambleas, en los directorios, en la pareja y en la familia. Es fundamental encontrar rápido el punto óptimo de acercamiento; a veces, sobrevivimos en las instituciones alternando conductas aceptadas, crónicas, de *ataque y fuga*.

Es entonces cuando uno *dura*, pero no *vive*, la casa está tomada por amenazas de todo tipo y por búsquedas de posiciones y de mantenimiento de posiciones. No aparece el lugar para la energía libre para crear. Esto lo estudió una ciencia joven sumamente atractiva: la *Proxémica*.

### **Hay personas que viven de las instituciones; otras, muy pocas, dan vida a las instituciones**

No es lo mismo sumar a una organización *antigüedad*, que aportar *experiencia*, porque si se pone experiencia, se está instalando en la convivencia el espíritu de investigación y de crecimiento continuado, muy distinto de la mera repetición de algo que se aprendió, a lo mejor hace treinta años, y se duplica rutinariamente con las seguridades que proporciona el fatal mecanismo de “más de lo mismo”.

Queda claro, entonces, que hay un punto óptimo de acercamiento. Por ejemplo, me acompaña ahora una banda sonora invisible; si la invado, genera de inmediato acople. Por lo tanto, es necesario que exponga desde un lugar invisiblemente adecuado. Me gustaría hablar para que nos encontremos, no para llenar un tiempo de ceremonial.

En estos momentos del país y del mundo, se está cumpliendo con todo rigor la maldición china: “Ojalá que te toque vivir en una época interesante”. En la Argentina, como suele ocurrir, nos excedimos en la dosis: esta época es muy, pero muy interesante. Los gitanos suelen practicar otra maldición: “Ojalá tengas una vida llena de pleitos”. Una vida llena de pleitos es el aire denso que respira un abogado, en estos tiempos tan atractivos como cambiantes ¿Por qué extrañas

razones ocultas uno se habrá metido en estos climas malditos tan poco propicios para la salud y la armonía social?

### **El valor de las primeras motivaciones**

Si releemos a Rafael Bielsa en su librito de la década del cincuenta *El abogado y el jurista*, encontramos que este referente del Derecho argentino sospecha de las motivaciones tardías. Bielsa advierte que las motivaciones válidas brotan temprano en la vida de las personas. Las motivaciones tardías son para recelar.

Si uno cambia de profesión de grande, si ya mayor alguien se siente atraído por una flamante actividad laboral, es de temer. Bielsa se complace, además, en señalar que el llamado más íntimo, profundo y temprano en la vida de un abogado es el ejercicio de la política. Todo estudiante de Derecho es un político potencial, busca el mando, lo olfatea, lo siente, hace inhalaciones de poder en las instituciones y vuelve a su casa a soñar estrategias de conquista. Se fortalece visitando ministerios, tribunales y cátedras, siempre mirando hacia arriba. Quien ejerce cierto poder, sospecha que éste viene de afuera: una designación, la ceremonia social y el *sillón* o *cátedra* legitiman el cargo, adornado éste con manifiestos símbolos de *status*.

Bielsa afirma que existe absoluta confianza en un país cuando está regido por el espíritu de los abogados; con ellos se respira el respeto por la ley. Sin embargo, la Argentina ha sido gobernada por abogados, y también por militares, y se exhibe al mundo como un indisciplinado laboratorio social, con normativas que parecieran asistir al fin del dinero, donde se faenan animales en la ruta y se reciben, entre quejas, donaciones de lentejas, entre otras contradicciones nada prolijas.

### **La Argentina es el único país donde se hacen depósitos en una institución bancaria para no recuperar más ese dinero**

En su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant enuncia los principios éticos de una sociedad moral, subyacentes tras la ra-

zón universal que opera indefectiblemente en cada sujeto, sea éste carbonero o profesional.

Para el filósofo alemán, está escrito en la razón pura el principio de justicia; no hay que aprehender de ningún libro ni cátedra el imperativo categórico de la ley moral. Para ilustrar su ética, ofrece este ejemplo: un amigo, en privado, sin ningún escrito formal, me da en depósito un dinero para que lo cuide. Este buen hombre muere; nadie sabe qué y cuánto me entregó (...) ¿Le devuelvo a la viuda la suma confiada o no? Nadie sabe de esta entrega; ¿qué *debo* hacer?

Kant expresa que la *razón pura* dicta, en nuestro interior, la ley moral pertinente a cada caso: “*debes* entregar lo que has recibido por puro *respeto* a la razón práctica”; de lo contrario, nadie haría un depósito para su cuidado, no habría más depósitos en el mundo, terminaría de inmediato el gesto de amistad personal o de confianza en una organización bancaria impersonal ¿Quién depositaría algo para no recuperarlo en el futuro?

De la misma manera, no podríamos saldar una cuenta, porque está en las posibilidades arbitrarias del cajero argumentar en cada pago recibido: “¡Usted a mí no me dio nada!”. Con estos vínculos abusivos, queda alterada, para siempre, la convivencia; nos invade entonces la desconfianza generalizada, se hace irrespirable el aire social del país, simplemente por irracionalidad.

Las costumbres pueden ser fuente de Derecho, pero nunca, las malas costumbres.

Rastreando fundamentos, encontramos que Alberdi enseñaba en su tiempo que si una entidad bancaria o un gobierno emiten sin respaldo, o no devuelven lo recibido gracias a la confianza de un depositante, llevan a cabo un acto criminal. No es necesario que venga alguien del FMI, apurado, para transmitirnos este conocimiento. Está establecido desde siempre en el funcionamiento mismo de la razón.

En este dificultoso tránsito entre el *idear* y el *hacer*, nos preguntamos esta noche de reflexión: ¿Por qué hay un conocimiento instalado en los libros, o en las cátedras, y no aparece manifiesto en la convivencia diaria? ¿Qué nos impide llevar a acciones concretas los principios esenciales del aprender y del enseñar?

## La armonía conmueve

Es recomendable volver a pensar en Alberdi. Se me ocurrió pedir en la biblioteca de la Facultad el primer tomo de sus obras completas. Esa colección de ocho volúmenes tiene más de cien años; está casi intacta, muy poco leída; alguien, respetuosamente, hizo una acotación en un margen, aporte anónimo que debe de tener casi un siglo, porque se trata de un trazo hecho con pluma cucharita y papel secante. Indudablemente, les estoy hablando de un libro muy poco consultado en esta casa.

Y encuentro que Alberdi escribió en el Uruguay; él había escapado de las persecuciones políticas pensando que pronto retornaría a Buenos Aires o a su Tucumán natal, pero no pudo regresar por cuarenta años; siguió produciendo y enseñando, creativamente, a una distancia prudencial.

El primer escrito que aparece en sus obras completas se titula "Enseñanza musical del piano". Alberdi era un artista, estimulaba el aprendizaje del piano. Les aseguro que si estudian sus lecciones, dominan de inmediato los secretos del teclado sin temor. El gran jurisconsulto advertía, desde los renglones iniciales, que no es verdad que la música es el arte de combinar los sonidos. "La música es el arte de *conmover* combinando los sonidos".

Si no hay estremecimiento, contacto emocional profundo, encuentro de almas, no se produce la movilización propia de la *razón* superior de la belleza, de la armonía, de la música.

Alberdi, como maestro, nos señalaba el espíritu esencial del vínculo docente; el encuentro que conmueve. La interacción que anhelaba estimular buscó ese punto de armonía, que permite luego extenderse a todo el orden social a través de un orden jurídico, base y punto de partida de la organización racional. Los principios jerarquizados de esta armonía son tan simples como esenciales: promover el bienestar general y defender la libertad.

## Riesgos de la inseguridad jurídica

Estos valores que dan fundamento constan en nuestro Preámbulo; también figuran en la tapa del libro *La inseguridad jurídica*, del doctor

Atilio Alterini, pequeña y substancial obra de la que me gustaría extraer algunos aportes que pueden enriquecer conceptualmente este encuentro. Ya se habrán dado cuenta de que me une a Atilio una profunda atracción *homo-intelectual* ¿Por qué se ríen, qué pensaron? ¿Observan con qué rapidez trabaja la mente? Escuchamos un término y lo decodificamos de inmediato para obtener una significación.

La pregunta ahora es: ¿cómo hacemos para modificar nuestra mente para que ella empiece a operar receptivamente, con inteligencia, sin prejuicios? Esto es difícil, sobre todo cuando existe una *formación*, y ella decodifica velozmente palabras y situaciones. Debido a nuestras especiales *deformaciones*, operamos como máquinas de producir conflictos por ausencia de un pensamiento comprensivo. Si nos hemos formado para ser profesionales en el arte de la guerra, esa postura combativa prevalecerá en toda nuestra acción docente.

Recuerdo que cuando desarrollé en esta Facultad, en 1988, un encuentro sobre "Visión productiva de los conflictos", planteaba las posibilidades de resolución alternativa de las disputas. Muchos de los participantes de entonces expresaron que mi propuesta repugnaba a la *razón jurídica*: "¿cómo pueden resolverse los conflictos, si no se instituye el litigio, la guerra, el arbitraje obligatorio?". Existe una mentalidad que opera enfrentando, chocando. También hay una actitud que busca superar las oposiciones percibiendo el punto de armonía en el conflicto, esto es, el ejercicio de alta inteligencia, de lógica elevada, de música superior.

Habría que percibir si esto se puede aprender o nos corresponde vivir, por fatal destino, perpetuando el mal, trabajando crónicamente hasta lograr la destrucción de alguien, supuesto enemigo, a quien no le corresponde "ni la justicia".

Si se pudiesen enseñar y aprender estas jerarquizadas habilidades, tal vez podríamos imaginar a un líder efectivo de paz, y nuestra misión sería contribuir a preparar a un profesional, hoy tan ausente como indispensable.

Esta nueva misión pretende aportar, con urgencia, agentes de armonía elevada en comunidades que están estallando de violencia, desconfianza e inseguridad. Si no nos animamos a transitar estos senderos de transformación social, seguiremos formando, o deformando,

mentes frescas para enturbiar, cada vez más, el clima social, preparando profesionales de la astucia, idóneos para crear más dificultades de las que resuelven.

Alterini concluye su libro *La inseguridad jurídica* con un elocuente mensaje: el monarca prusiano Federico II, El Grande, acostumbrado a operar arbitrariamente, puso en prisión a los jueces que defendieron al dueño de un molino según los principios racionales de la ley vigente. Eso no le gustaba al autócrata, y llevó a presidio a los sacerdotes de las normas establecidas, subordinados sólo a la ley. Inspirado en su soberbia, Federico enfrentó a un campesino: “Te voy a comprar tu campo, aunque no lo quieras vender —le dijo—. Yo soy el rey, y es mi voluntad”. El humilde labriego, confiado en el orden legal de su patria, respondió: “Majestad, no va a ser así mientras en Prusia haya jueces”.

Si los hombres de ley están comprometidos con la seguridad jurídica, aunque tengan que ir a prisión, se establece un principio de orden capaz de crear una sociedad tan digna de vivir como de cuidar con el ejemplo diario.

### **¿Cómo transformar esta casa-usina de poder para generar profesionales para la armonía social?**

Hace muchos años, un maestro del alma humana conocido como Sun Tzu escribió en la China un librito titulado *El arte de la guerra*. Tuve la oportunidad de editar en Barcelona un diálogo con Tzu y transformar su clásica obra en: *El arte de la guerra para nuevos líderes*, una visión creativa para ganar sin combatir. *El arte de la guerra* es un documento muy difundido entre los empresarios argentinos. Lo leen los gerentes, los directores; todos tienen un ejemplar en algún lugar de su biblioteca o de su escritorio. Cuando les pregunto: “¿Ustedes luchan contra la competencia?”. Me responden: “No, nosotros estamos preparados para el combate interno”. Y agregan: “Acá la gente “serrucha” el piso al otro diariamente. Es nuestra obligación, para sobrevivir, estar atentos a las amenazas locales”. “Pero si ustedes son los directores(...) ¿cuál es el problema?”, pregunto con ingenuidad. “Enrique, es evidente que te falta conocimiento acerca de esta

jungla". Aquí es indispensable estar en permanente *ataque y fuga*; "¡si no, perdemos la conducción(...)!" El caso que comento ilustra el liderazgo de rutina, donde todo se orienta a mantener una posición egotrópica; no se pretende cambiar nada para transformar una cultura paralizada en el miedo en una empresa de producción.

Si leemos a Sun Tzu, advertiremos que el gran estratega enseñaba que la guerra es mala en sí misma. Decía: "Sabio es el comandante que obtiene victorias sin entrar nunca en combate". Para ello es fundamental conocer al oponente. Si no sabemos dónde está el enemigo, si ignoramos contra quién estamos peleando, fatalmente seremos perdedores. Lo primero que tiene que hacer el comandante, para no pelear con su propia sombra, es conocerse a sí mismo. Es fundamental saber contra quién se batalla. El enemigo local tiene un rostro feroz. Se llama incomunicación, trabajo estanco, ignorancia, falta de motivación, desconfianza, negligencia, impunidad y corrupción.

Sun Tzu aporta un diagnóstico ejemplar para cualquier organización cuando afirma: "Si en un batallón el aguatero toma agua a escondidas, ese ejército ya está perdido. Si los oficiales, clandestinamente, se comen la carne de la tropa, ese ejército ya está derrotado".

Alberdi se inspiró para su obra fundamental en un libro que ahora, lamentablemente, no se lee. Se llama *Las ruinas de Palmira*, de Volney, y fue escrito a fines del siglo XVIII. "Si los libros se apreciasen por su peso, valdría éste muy poco; pero si se estimasen por su contenido, sería tal vez colocado entre los más importantes". La obra habla de un viajero culto que, ante los restos magníficos de una gran ciudad, se preguntó: ¿Qué les habrá pasado a estos hombres tan evolucionados que desaparecieron? ¿Qué hicieron o dejaron de hacer? Volney meditaba sobre las revoluciones; Alberdi conspiró con él; es decir, respiraron juntos, a la distancia, el mismo aire puro.

El planteo es simple y, a la vez, profundo; descansa en el poder de los principios. No puede promoverse el bienestar general si hay corrupción. Tamaño virus malogra la salud y la prosperidad de cualquier organización por debilitamiento energético crónico y expansivo. Tampoco pueden existir privilegios en una sociedad justa. Con prerrogativas, no brilla plenamente la armonía social. Si desaparece la contención jurídica, si se

falta el respeto a personalidades justamente prestigiadas, adviene el derrumbe de las ciudades, aunque sus edificios luzcan firmes como presuntos mausoleos eternos.

### **Necesitamos viejos locos**

En las cortes, había un clima autoritario. No se podía decir cualquier cosa ante el rey, salvo que uno fuese el bufón del cortejo. El bufón podía decir cualquier barbaridad siempre que generase risa. Estaba para divertir y se protegía en el poder de la gracia, de la humorada, del chiste; ésa era su función. De la misma manera, en su tiempo, el ingenio de Quevedo, con humor y fina autoironía, se permitía expresar las críticas más duras al orden imperante. Se refugiaba en las franquicias del arte poético, si no, lo mataban.

El bufón decía cosas "molestas" sin grandes riesgos. Era el viejo loco aceptado por el cortejo, que señalaba, entre bromas, vida, pasión y muerte de todos. En nuestras instituciones, faltan *viejos locos* que digan, con simpatía compartida, lo que se suele callar.

También escasean los *viejos sabios*; simplemente porque ninguna sociedad los tolera por mucho tiempo. Atenas no soportó a Sócrates; tres abogados mediocres, portavoces a sueldo de la nobleza, Anitos, Melitos y Licón, le dijeron al maestro: "Sócrates, estás corrompiendo a la juventud, la estimulas a que piense por cuenta propia. Con tus malas prácticas indagatorias, intranquilizas y confundes a los dioses; estás alterando peligrosamente el orden social". Sócrates, que sólo sabía que no sabía nada, era simplemente un gran Ignorante y argumentaba todo lo contrario: "Los ayudo a que descubran por sí mismos la dignidad de sus almas".

### **Nadie debe aprender como esclavo**

"¿Cómo se debe aprender?" Sócrates, cuenta Platón en *La República*, responde: "Nadie debe aprender como esclavo, porque los conocimientos que ingresan por imposición no trabajan bien dentro del alma; impiden seguir aprendiendo. El hombre debe aprender como hace un niño

cuando juega”, muy interesado en lo que está haciendo, maravillado por un fenómeno que lo sorprende.

De pronto, nuestros pequeños alumnos llegan a ese punto excelente, están magnetizados, por ejemplo, por la armoniosa marcha de un ciempiés o por la discusión violenta de dos compañeros... Entra la maestra en el aula, golpea las manos y dice: “¡Chicos, empieza la clase...!”. Y así, con su presentación personal, rompe la magia de una posible investigación natural o social. El día que el maestro, fluyendo de modo espontáneo con la situación, se incline religiosamente con un grupo de chicos a observar, en este caso, el movimiento acompasado de un insecto, o la postura de los cuerpos en un enfrentamiento verbal, daría comienzo el milagro del óptimo acercamiento, aquel que es capaz de transformar en oro pedagógico cualquier incidente. Es entonces cuando el docente se ubica como un estudiante experimentado que está aprendiendo, con vivo interés, con sus propios alumnos.

En cambio, el instructor autoritario, como producto humano terminado, lleno de antigüedad, dogmático, irrumpe en el auditorio pasivo, con elementos de imposición, como si desease vaciar su pequeña ignorancia, ilusoriamente, en inactivos recipientes mentales, amurallado en su presunta torre de marfil. Desconoce que si el alumno no alcanza a hacer por sí solo su propio metabolismo, su personal proceso de nutrición, de aprendizaje, no alcanza tampoco a despertar el interés que generaba el bufón con sus sanas provocaciones, propias de una heurística en vigilia.

Tenemos una sociedad sin *viejos locos* y sin *viejos sabios*. Considero que esta Facultad, para renacer, deberá movilizar todo su talento creativo, activarlo, a través de docentes experimentados y generosos. Protagonistas que piensen y sueñen realizaciones de avanzada, incitantes, iconoclastas, irreverentes, expresadas con inteligencia, con ingenio oportuno; capaces de potenciar y de movilizar inteligencias en formación como señalaba el doctor Atilio Alterini cuando me presentó. Algo irrenunciable tiene que hacer una casa de estudios superiores que quiere mantenerse en la avanzada del conocimiento científico y tecnológico; debe abrir caminos serviciales de conocimiento aplicado a la resolución de los problemas de la sociedad que la sostiene. En el campo de la biología se avanza en cuestión de horas; no es posible repetir el error de ayer.

## Riesgos de la búsqueda de seguridad

Si toda la vida natural y cultural está tocada por la ley universal del cambio, debemos convivir con incertidumbres en épocas altamente interesantes, aceleradas. Nadie quiere sufrir más en el futuro, todos aspiramos ilusoriamente al merecido refugio de un orden seguro. Sin embargo, se trata de aprender a vivir en la incertidumbre sin enloquecer. No es cuestión de conseguir un “búnker institucional”, no hay “trenza” que sobreviva mucho más a esta crisis total.

Las organizaciones defensivas deben soportar la prueba del óxido: ¿para qué están haciendo lo que hacen? Especialmente si ocupan, por ejemplo, cincuenta mil metros cuadrados de óptima construcción, superficie idónea para albergar a dos mil familias necesitadas. Las urgencias sociales están llegando a puntos críticos, donde debemos balancear, periódicamente, el costo-beneficio de mantener organizaciones complejas sólo por tradiciones nostálgicas de la llamada “elite del diploma”.

La Universidad Nacional del Nordeste no tenía asignada su sede en el Chaco. Comenzó a funcionar en el lugar donde iba a ubicarse, inicialmente, una escuela-hogar. El primer proyecto fue descartado por las influencias políticas en juego, y la Universidad del Nordeste se instaló en esos terrenos. De esta manera, comenzaron a formarse jóvenes que pronto se alejaron de sus provincias natales, porque en Resistencia y en Corrientes no existen posibilidades de trabajo pleno. Es decir que la Universidad pobló comunidades subdesarrolladas con profesiones ausentes, y así surgió una juventud diplomada, aglutinada en ciudades donde la mayoría de los niños no llegan a ingresar en la escuela primaria o no la completan. Sin embargo, los diplomados se saludan cortésmente entre ellos, cuando no combaten fieramente por las limitadísimas posibilidades de algún cargo público o privado.

Ante ciertas situaciones sociales, hay que tener planteos propios de “viejo loco”; inventar, por lo menos en el plano imaginativo, una entidad que venda títulos de cualquier cosa, doctorados múltiples y polivalentes, certificados grandes y ornamentados, con muchas firmas. En otra sede, al mismo tiempo, debiera desarrollarse un espacio idóneo destinado a la gente seria que quiera aprender honestamente algo valio-

so, no sólo para beneficio propio, sino también para los demás; un lugar donde se canalice la motivación de algunos estudiantes para habilitarse a fin de compartir conocimientos que resuelvan las carencias, manifiestas y latentes, de una sociedad.

Si alguien, urgido por necesidades de figuración *fashion* o de realización *express*, pretende un doctorado universal, planetario, válido hasta en la luna, se le vende un lindo rótulo a buen precio. Por supuesto, con lo recaudado se construyen esos lugares sacros de aprendizaje, donde profesores socialmente distinguidos por sus obras asistan respetuosamente a la inteligencia en formación.

Cuando los doctores de las universidades evacuen de su vientre el último diploma, van a tener que darle paso al jardinero que exhibe un simple tomate, un fruto natural logrado. Porque, de seguir las tendencias actuales, llegará un momento en que nadie sabrá producir un tomate, no uno de plástico, un fruto valioso en sí mismo por su frescura natural.

Estamos perpetuando *papers* vanos por una ley precavida que dice: "Antes de romper un papel, hágale una fotocopia". Nos pasamos la vida cuidando archivos que no consultamos; falta inteligencia práctica redundante, innovadora y responsable. Lamentablemente hay muy pocos "viejos locos" que hagan estos señalamientos.

### La mayor matrícula universitaria es femenina

Por suerte ingresó la energía femenina en las instituciones llamadas de "formación superior". María Montessori, en 1900, fue la primera mujer en Italia que se recibió de médica, cirujana, además de ser madre soltera. Muchos pensaron que el arribo masivo de la energía femenina iba a poner ternura en el ejercicio de las profesiones tradicionales, otra sensibilidad, la gracia y el talento de Venus. Lamentablemente, no fue así; la nueva matrícula copió con rapidez las mañas masculinas; a veces, con uñas más largas que las de los mismos hombres; duplicó el modelo de profesión rutinaria, esquemática por coacción.

Me contaron que en un derrumbe alguien tiró una soga desde un helicóptero para que todos aquellos que pudieran agarrarse de ella fueran

transportados, por elevación, a un lugar seguro. Diez hombres se treparon velozmente. Cuando comenzaban a tomar altura, una mujer, con un gran salto, consiguió sostenerse de la cuerda. El piloto gritó: “¡Sólo diez personas, por favor, alguien tiene que soltarse; es mucho peso, no puedo elevarme(...)!”.

Todos los suspendidos se miraron. La mujer dijo: “No se preocupen, compañeros; soy mujer, estoy acostumbrada a perder, he dado hijos que salieron de mi cuerpo con dolor; es mi destino de sufrimiento entregar mensualmente sangre; soy mujer, nací precisamente para el sacrificio. No se preocupen por mí; sé muy bien lo que voy a hacer”. Los hombres, emocionados, comenzaron a aplaudir (...).

### El lugar de la imaginación

Un matrimonio gustaba de los paseos al aire libre. Al hombre le complacía la pesca; a la mujer, leer a la sombra de un árbol frondoso.

Mientras el marido pescaba en su lancha, la esposa disfrutaba de la lectura.

En una oportunidad, el esposo dijo: “Quisiera dormir una siesta, no saldré hoy a pescar”. Cuando el hombre dormía, la mujer subió a la embarcación; se fue con su libro al medio del lago. De pronto, apareció un patrullero en un bote de control:

– Señora, es época de veda, y está pescando– le recriminó.

– No, señor, estoy leyendo– respondió, serena, la dama.

– Por favor, señora, tiene usted todo el equipo preparado y está aguas adentro –argumentó el guardia–. No me diga que está leyendo. Debe pagar la multa correspondiente, está en infracción. O paga la multa o viene conmigo a la guardia.

– Ni pago la multa ni voy a ningún lado con usted– respondió la lectora.

– Y si lo veo a su superior, lo voy a denunciar porque usted me quiso violar.

– Señora, no la toqué, no le dije absolutamente nada que pueda significar acoso sexual...

– ¡Sí, pero tiene usted todo el equipo preparado!

La astucia parece apropiada para sobrevivir en una sociedad sin rumbo claro. La figura social del abogado pareciera no ser muy querida en nuestra sociedad. En general, se “toma distancia” de su burbuja profesional. Recuerdo ahora a algunos amigos, presentes hoy aquí, que venían a mis grupos exclusivos para profesionales del Derecho, donde hacíamos juegos y dramatizaciones imaginativas. A veces había que manifestar qué es lo que haríamos si cayésemos imprevistamente en una isla desierta: ¿sobreviviremos?, ésa era la pregunta. Un gato, sin duda, supervive y no estudia para ello. Los abogados, en la emergencia, proponían redactar, antes que nada, un código de convivencia. Escribían apurados manuales de procedimientos para la isla, se atribuían funciones y regulaciones, por supuesto, a cargo de ellos. Les advertí en el juego: “Atención, que están en una emergencia; en una isla desierta, deben hacer algo más práctico”. Entonces alguien propuso pedir auxilio a través de un sistema de telefonía; otro quiso escribir un testamento para organizar sus bienes. Indudablemente cada uno proyectaba su visión profesional, poco práctica en la contingencia. No hablaba la sabiduría natural que está instalada en cada uno de nosotros, por ejemplo, en el ataque y fuga.

Otra historia cuenta que un abogado deportista, en muy buen estado físico, arrogante, exitoso, salió al campo a cazar patos. De pronto apuntó a una bandada, y un pato cayó tras un alambrado donde un agricultor, ya anciano, estaba trabajando con su tractor. El hombre de leyes le gritó: – ¡Mire, soy abogado, se cayó en su campo un pato mío! ¡Lo quiero agarrar! ¿Me permite?

El granjero, poco afecto a las “aves negras”, le respondió:

– Doctor, es evidente que lo que se adjudica está en mi terreno; por lo tanto, el pato es mío.

– ¿Cómo que el pato es suyo? Lo acabo de cazar, yo mismo le tiré –protestó el cazador.

– Tal vez sea así, pero está en mi terreno: es de mi propiedad – argumentó el hombre mayor. Y siguió el diálogo:

– Vea, amigo, no me diga tamaña simpleza. ¿Sabe quién soy yo? Si quiero le mando diez cartas documento seguidas, lo aplasto legalmente y, además, me quedo con su campo.

– No, señor, acá eso no funciona. Nosotros somos granjeros; tenemos otro código.

– ¿Qué leyes tienen ustedes?– respondió el demandante.

– Acá redimimos las disputas acatando la ley de las patadas.

– ¿Cómo es eso?

– Muy fácil: si usted tiene un requerimiento que considera justo, a mí me asiste el derecho de darle tres patadas. Después, si usted quiere seguir el pleito, yo me quedo quieto, y usted me da tres patadas a mí. Si deseo continuar, le doy nuevamente tres patadas a usted; y así seguimos hasta que uno de los dos se canse. El que cede, pierde; el que más aguanta, gana. Tiene razón jurídica.

El abogado consideró tan débil al labriego, que aceptó confiado el desafío. El hombre bajó del tractor; lucía unas imponentes botas de potro, se acercó al cazador y le pegó tal patada en la pierna, que el abogado se agachó; luego le dio tal patada en la cola, que se enderezó; por último le dio una patada en los testículos que lo volvió a encorvar. El sufrido doctor soportó el castigo confiado en su oportunidad para terminar rápidamente el incidente.

– Bueno –dijo molesto el doctor–, prepárese que esto termina muy rápido. Ahora me toca a mí.

Entonces el viejo pícaramente respondió:

– No es necesario seguir, doctor; me doy por vencido. Llévase el pato.

Existen puntos óptimos de acercamiento. Es fundamental aprender con alegría, no rraicionar esa gracia divina. En ambientes tensos y tristes, seguramente se trabaja mal, y no prosperará nada bueno. En todas las circunstancias, debe estar presente el lugar de la imaginación creadora y el buen humor.

### **Es difícil meditar en Tribunales**

En los espacios donde no existe alegría, es “trabajoso” producir. Meditar en Tribunales, en una sala de espera de una comisaría o guardia hospitalaria, es una tarea dificultosa. Sin embargo, hay que tomar decisiones en todos los ambientes de gestión. Es importante preservar estos puntos óptimos de equilibrio, cuidarnos, desarrollar el lado humano de la organización.

Las personas suelen poner sus ansiedades tanto en la facultad como en la empresa, organización o familia. Así se van generando figuras que impiden llegar a lo esencial de una tarea. Las instituciones son espacios vacíos que se habitan, ocupan, dominan o despueblan por fuerzas emocionales de todo tipo. Cada uno tiene que superar las energías propias de portería, de administración, de cada sector; éstos se cierran sobre sí mismos y acumulan sus propias densidades. Así tenemos organizaciones preparadas para expulsar o para atraer. Algunas se defienden astutamente de todo cambio, como esas bibliotecas tan ordenadas, donde no se puede consultar ningún libro, porque ello implica desorden. En cambio, cuando vemos que una biblioteca está muy desordenada, es, seguramente, porque allí se trabaja fuerte.

En una biblioteca, hay sectores perfectamente ordenados, porque están preparados para una exposición externa. Nadie va a consultar, por años, sus tesoros. Por ello es sumamente interesante descubrir las instituciones voraces que de a poco van devorando a sus pobladores. En ellas las personas suelen pasar más tiempo del necesario. La calidad del trabajo no requiere tantas horas de dedicación, pero el personal, entre sus paredes, se siente contenido. Allí consiguen confrontar, sentirse importantes. Por todo ello es conveniente, de vez en cuando, reunirnos para volver a pensar sobre el enseñar y el aprender: ¿habrá ganas de hacerlo?

Si pudiésemos transformar cada cátedra en una especie de “club de aprendizaje”, lograríamos crear un centro de magnetismo institucional. Cuando uno concurre a un club, no va porque le pagan, ni mucho ni poco. Acude, porque allí hay amigos, buena onda. Si nos animamos a transformar cada cátedra en un ambiente de fortalecimiento personal, de estimulación, de efectivo aprendizaje compartido, vendremos gustosos a esta casa. Tal vez porque algunos “viejos locos” iluminarán con ideas y señalamientos capaces de hacer sentir que la docencia es una tarea sagrada; y que millones de años de evolución del cerebro humano no pueden concluir para que el hombre simplemente pague, si tiene suerte, la cuenta del gas. El hombre nació para cosas mucho más importantes que la mera supervivencia física.

La docencia es tarea ociosa, empeño de reflexión profunda, actividad superior, porque contribuye a estimular la inteligencia en formación

de un país. Exige vestales y hombres con sensibilidad y consagración suficientes como para dar vida a una institución creada para una misión social irremplazable. Pero si solamente se le roba energía a la institución, si se le succionan, entre telones, pequeños beneficios secundarios, la Facultad se puebla de aguateros infieles, que malogran su misión elevada. Si se toma el agua a escondidas, si sólo se trata de pertenecer por las ventajas espurias de un negocio, todo se entrega a la descomposición, a un futuro de ruinas.

Necesitamos iluminar esta casa con intenciones grandes. Por eso dije "sí" a la invitación del doctor Alterini; porque se animó a ofrecerme un espacio institucional para "volver a pensar sobre el enseñar y el aprender". No importa si esta pasión dura una semana, un año o cuarenta. Lo importante para mí es que cada día de gestión sea intenso.

No venimos a hacer los deberes para un "visto bueno" formal. Asumimos la demanda de un país que tiene problemas excesivamente serios vinculados al poder, a "la silla", esto es, a "la cátedra". La pregunta es ahora: ¿Quién es el que se sienta en la silla, en la cátedra, lugar del poder? Si el poder está fragmentado, no se pueden crear organizaciones magnéticas. Debemos tener presente la teoría de las tres I. Los griegos clásicos, cuando hablaban de "teoría", querían decir: "ver bien algo", "mirada global", "visión". Nada es más práctico que una buena teoría.

### La teoría de las tres I

Esta teoría abarca:

**-Identidad.** ¿Quién soy? ¿Quiénes somos? ¿A quiénes respondemos cuando nos damos vuelta, cuando sentimos que pertenecemos a una organización, especialmente en este momento en que las empresas son compradas, son quebradas? ¿Tenemos identidad? ¿Qué significa ser "profesor titular", "auxiliar docente", "estudiante de Derecho"?

**-Integración.** ¿Tenemos integración? ¿O son movimientos aislados, fragmentados? Si no hay integración interna, si cada cátedra tiene una interna para resolver, ¿qué va a transmitir? Transmite eso, un males-

tar... Tenemos que crear un clima realmente de armonía, de aprendizaje, de entusiasmo, pero si no está la otra "I", tampoco funciona.

**-Innovación.** ¿Respondemos a lo nuevo con lo nuevo, o seguimos con los viejos discursos? ¿Qué es realmente lo que estamos haciendo en la realidad argentina?

En atención a este enfoque, les traje un testimonio cinematográfico realizado por los canadienses. Es un conmovedor mensaje mudo. Hace veinte años, los participantes de mis seminarios miraban esta película y me decían: "Enrique, no entiendo el significado de esto; por favor, ¿qué significa?". Es triste explicar los chistes. En el cielo se cuentan hermosas historias; en el infierno, las explican, inventan ideologías, fundamentos. Han pasado veinte años y, a lo mejor, si vemos ahora este material, lo comprendemos. Es una meditación sobre el poder, se llama "La historia universal de la silla" ¿Ahora la entenderemos?

Está cambiando la realidad; todo se derrumba, pero... ¿qué le importa eso a uno si está sentado, con un portafolio?, y si hay un portafolio, ¿qué tiene adentro? Un sándwich, ¿qué se puede tener dentro del portafolio? Te comiste el sándwich, ya está, se terminó la gestión, ¿y cuántos andan con la silla, con el portafolio...? Quizá alguien quiera ver si puede agarrarse otra silla más, porque tener dos sillas es mejor que tener una..., y bueno..., yo no sé si lo podemos ver, porque es una cita casi especial, porque justo la película es a las 9 en punto, y ya casi estamos llegando, tiene una invitación para todos nosotros, nos invita la película a que entremos y ocupemos una silla.

### **Proyección de la película "Historia universal de la silla"\***

Algunos viejos amigos me dicen: "Enrique, yo soy profesor titular, ahora también tengo que trabajar. Estás loco... El gran esfuerzo mío fue llegar hasta aquí, y ahora, de golpe, debo enseñar, motivar, formar a los ayudantes, evaluar...". Es como si alguien lleno de problemas personales dijese: "¿Qué me pedís, que con las complicaciones que tengo vaya

\* *National Film Board of Canada*

todavía a ver a un terapeuta?”. En otros casos, algunos pacientes muy especiales, después de veinte años de tratamiento terapéutico, llaman todas las mañanas al profesional para preguntarle: “¿No es cierto, doctor, que cada vez soy más independiente? ¿No es cierto?”.

Sócrates, viejo sabio, no pudo con Alcibíades, discípulo dilecto, que se complacía en generar escándalos para que los atenienses hablasen de él. Montessori, gran intuitiva, pasó toda su vida hablando de los principios simples del aprender; hasta que llegó a confesar: “Nunca pude formar un docente”. Sin embargo, se crearon *casas del bambini*, material didáctico y hasta universidades con su nombre.

En esta época turbulenta, en medio de tanta demencia destructiva, propongo una locura superior: enamorarnos de nuevo; invito a quitarnos el plomo de las alas. Llamo al entusiasmo, a las ganas de construir. No se puede vivir constantemente en depresión; hay momentos en los que uno toca fondo y quiere ascender, ser. Existe hoy día un enorme talento nacional que quiere manifestarse. Tenemos que expresarnos con original solvencia en épocas difíciles. Comencemos a hacer oro pedagógico con todo lo que podamos encontrar; valen como diagnóstico tanto los libros no tocados de la biblioteca de la Facultad o cualquier incidente diario, o algunos testimonios expresivos de la gente que constituye la Facultad.

El mejor diagnóstico viviente de esta casa está en el concurso de cuentos que hemos realizado en dos ocasiones. Los trabajos leídos muestran la Facultad real a través de la imaginación creadora. Hay un cuento que habla de los libros nunca leídos de la biblioteca; las obras clásicas conversan entre ellas en los estantes. Otro señala las virtudes mentales que debe tener un camarista; en otro relato, aparece la Facultad como una magnífica fábrica de excusas; aquí se aprende a inventar excusas funcionales para cualquier situación.

Existe un arte de argumentar que Sócrates denunció en su época por tratarse de un nefasto saber relativo, que desplaza, por conveniencia, el concepto universal, que es fuente racional del comportamiento ético.

El falso saber se subordina mezquinamente a los beneficios de un pago. Por esta extendida ignorancia y mala fe, la asistencia jurídica no alcanza a ser razón para todos. El ofrecimiento actual del sistema

jurídico opera como si fuese un lujoso hotel de cinco estrellas: está abierto a todos, pero solamente pueden usar sus habitaciones confortables aquellos que las puedan pagar.

### **Volviendo a sentir sobre el enseñar y el aprender**

¡Cuántas cosas para hacer, para inaugurar, para volver a construir juntos! No, desde el remordimiento; no, desde la culpa, purificando la memoria, con calidad de respuesta al presente, con identidad asumida, con integración y capacidad innovadora. Debemos ponernos vigentes, hacer que cada día vivido en la Argentina tenga sustancia, estilo, conducción. Debemos trabajar con todo el talento que habita esta casa, detectar la levadura creativa.

Hemos hecho una pregunta a los egresados presentes, como estudiantes que fueron de esta Facultad: “¿Recuerda el nombre de algún docente, de cualquier jerarquía, que le haya impactado por su humanidad?”. Tal vez la respuesta señale a algún ayudante, a alguien no oficializado en la docencia, a un profesor destacado, o a ninguno. Los viejos hindúes, hace muchos años, decían que un hombre sano alcanza los cien años. Los primeros veinticinco son para dedicarlos a la *vida de estudiante*, es decir, para aprender, leer, formarse, divertirse, compartir con amigos, amanecer tomando tragos con los compañeros. Ilustra magníficamente esta situación una película que se presentó con el título de “Vida de estudiante”, aunque en la novela original se llama “The paper chase”. En Carrera y formación docente, estamos organizando una sección de cine sobre Educación Jurídica. Localizaremos y proyectaremos “Vida de estudiante”<sup>1</sup>, porque es una película que trata de la enseñanza del Derecho en Harvard. Muestra de qué manera un profesor brillante trabaja en el aula con trescientos estudiantes haciéndolos participar a todos con el método de estudio de casos. En el filme este renombrado docente nunca explica nada: siempre pregunta. Tiene la foto y el nombre de cada alumno según su asiento: “Smith, ¿cuál es su problema en el caso 18?”; cuando el alumno responde, el profesor agrega: “Douglas, ¿por qué?”. Y así, con preguntas precisas y oportunas, va for-

<sup>1</sup> El actor John Houseman ganó en 1973 el Oscar por su actuación en esta película, como “mejor actor de reparto”.

mando una mentalidad indagatoria, que, a la larga, consigue destruir, por rivalidad, el compañerismo y la alegría en la vida de los estudiantes. La vida por un papel significa el precio que hay que pagar en Harvard para transformarse en abogado por la gracia de un cartón. De la misma manera, se puede analizar el costo de transformarse en médico, que magníficamente escribió el gran pediatra y educador Bridge.

La vida de estudiante es muy atractiva, pero de los veinticinco a los cincuenta años, le llega al hombre otra escuela: casarse, aprender en el matrimonio a convivir con la esposa, con los hijos. Se trata de generar un orden en el mundo chico del hogar, otra facultad, una escuela muy exigente y, a la vez, con sus propias satisfacciones.

De los cincuenta a los setenta y cinco, el hombre maduro, afirmado, que sabe y vivió el servicio familiar, se abre ahora a la familia social más amplia; se dedica al desarrollo de las organizaciones, a la vida política, a crear entonces instituciones inteligentes. Ahora habla sereno, está bien sazonado por los años, condición óptima para una importante realización, para abrirnos a un trabajo solidario.

De los setenta y cinco a los cien, es el momento del viejo sabio. Hay que entendérselas con la propia alma, hablar más hacia adentro, descubrir la real identidad, abandonar el personaje social para preguntarse "¿quién soy?" más allá del cargo, más allá de ser padre, más allá de un título.

Se cuenta que un rey poderoso tenía cuatro esposas. A la primera la amaba mucho, se sentía muy atraído por ella, le daba las mejores atenciones. A la segunda la quería por su gracia y lucimiento, le proporcionaba muchas horas de su vida. A la tercera no la apreciaba, sólo la cuidaba lo suficiente. A la que no quería nada era a la cuarta, la desatendía, la vivía como una carga de su destino real. Un día, el rey, que transitaba por la cuarta etapa de su vida, descubrió conmovido que iba a morir. Entonces, se dirigió a su gran amor y le dijo:

— Me parece que dentro de poco moriré. No quiero estar solo en la otra vida ¿Me vas a acompañar?

— No puedo —le respondió la primera de sus esposas—, estoy muy ocupada, debo atender mis propios asuntos.

El rey sufrió una gran decepción y lloró en soledad. Fue a la se-

gunda esposa y le preguntó: – Me parece que voy a morir y no quiero estar sin compañía. ¿Vas a venir conmigo?

–No puedo, tengo que estar en una reunión –contestó su segunda querida.

Se dirigió a la tercera amada y repitió la pregunta anhelante. La respuesta fue inmediata:

– No te puedo acompañar; tengo obligaciones impostergables. Ahora, si es tu deseo, puedo organizarte un cortejo fúnebre imponente.

El rey cayó en una gran depresión. Fue entonces cuando oyó una vozecita tan temblorosa como conocida:

– Yo te voy a acompañar; nunca te abandonaré (...) –le dijo la cuarta esposa.

La primera consorte significaba su propio cuerpo; él lo cuidaba mucho, pero, una vez muerto, éste seguiría su propio destino. La segunda mujer representaba sus posesiones materiales; ya fallecido, irían a otras manos. La tercera cónyuge era el poder, la silla, la cátedra que siempre atendió y defendió, pero que inmediatamente iba a tener un sucesor. La cuarta esposa era su propia alma; no la había cuidado nada, aunque, fielmente, ella siempre lo iba a acompañar.

¡Qué oportuna la edad de setenta y cinco a cien años para ordenar el propio reinado y encontrarse en armonía con la propia alma, no en divorcio contrariado! Si nos entendemos con nuestra propia alma, es posible también que un buen trabajo de comunicación docente pueda nacer. Nadie puede alimentarse por otro, ni comer por otro, ni tampoco aprender por otro.

Me van a acompañar en todo este trabajo institucional, por supuesto, el doctor Atilio Alterini y la doctora Mónica Pinto; el doctor Juan Seda, gran colaborador, en la vicedirección; la gestión de secretaría académica del doctor Gonzalo Álvarez; nos van a ayudar el doctor Carlos Cárcova y sus investigadores; el doctor Miguel Ángel Ciuro y su Departamento de Graduados, la doctora Cecilia Gómez Masía, y muchos amigos titulares de cátedras y docentes que simpatizan con esta pasión. Estoy convocando a todo el talento de la Facultad, a la levadura. Pocas personas bien integradas dinamizan una organización. Cinco más cinco no son diez, pueden ser quinientos. Y quinientos más quinientos pueden ser cero,

si hay guerra interna, si hay un combate interno. Como cuando quinientas personas intentan poner una mesa y nunca lo consiguen, porque uno pone el mantel, el otro lo saca; alguien coloca los platos, otro los tira; uno pone los cubiertos, el otro los esconde. Dos personas que cooperen lo hacen en unos minutos. La sinergia es un milagro.

La película que vimos nos dice que, a las 9 en punto, alguien ya sentado nos invitaba a ocupar una silla. A lo mejor ya estamos en la silla con el portafolio presto ¿Qué estamos haciendo en las ruinas de Recoleta? Se están derrumbando los edificios. Sin embargo, los principios del aprender siguen intactos, descansan en el asombro, en la libertad socrática, en un proceso de comunicación y apertura. Una relación cooperativa acompañada, *com pañero* es “comer del mismo pan”. El fundamento más antiguo del trabajo de equipo se encuentra en la Biblia, es “comer juntos”. En la lectura evangélica, “La última cena” indica lo mismo.

Esta noche convoca la amistad, la simpatía; esta reunión va a tener un efecto multiplicador para futuros encuentros. Tengo mucho material filmico para proyectar en el futuro; por hoy es suficiente. Es mi intención detectar a todos aquellos con ganas de hacer cosas de elevación en esta Facultad. Me pongo al servicio de todas las cátedras, departamentos; quiero realizar reuniones fluidas con todos, no tanto hacer cursos especiales, sino ver rápidamente cuáles son las cosas que duelen y cómo se podrían ir superando; encontrar juntos puntos de integración; divertirnos y, a la vez, ser más serviciales; transmitir entusiasmo a los docentes y trabajar también con los alumnos. Es una tarea peripatética, para caminar juntos, socrática, esencial.

También es fundamental jerarquizar la palabra del abogado. Su discurso debe tener precisión, excelencia. Cuando habla el abogado, tiene que ser escuchado por la calidad de su discurso, debe ser un protagonista de la paz. He trabajado mucho para lograr que se institucionalice la famosa “mediación”. Los logros prácticos, para mi percepción, están muy lejos de lo que ambicionaba. No quería que quedara exclusivamente en manos de abogados. Un antropólogo, por ejemplo, cuando mira una comunidad, no quiere ganar a nadie, ni pelear, quiere comprenderla, descubrirla. A lo mejor se están cayendo los edificios, y uno no entiende lo que pasa, porque está ya mirando

las cosas de otro lugar ¿Cómo creamos acá vínculos de confianza? Creciendo juntos, beneficiándonos juntos, y viendo qué es lo esencial y qué no, qué es lo que importa y lo que no importa. Por eso, cuando se hizo el Primer Congreso de Derecho de Daños, que fue en homenaje al doctor Mosset Iturraspe, me pidieron que desarrollara una conferencia de presentación. Hablé entonces del daño que nos hacemos a nosotros mismos como profesionales, me referí a las patologías profesionales, a los daños que uno se hace a sí mismo.

Unos años antes, en la Universidad Nacional de Córdoba, había organizado un Congreso de Medicina sobre Iatrogenia. En éste se desarrolló el tema en todas las especialidades médicas. Entonces, indiqué que el mismo Congreso era iatrogénico, porque los profesionales nos limitábamos a presentar una minuciosa lista de patologías generadas por mala praxis, pero no hacíamos nada en la práctica efectiva para prevenir y resolver los daños. En esta Facultad se realizó el Congreso, y se habló de daños manifiestos, latentes, difusos, para crear más campos de trabajo. El asunto es resolver más daños sociales y actuar de otra manera ante la sociedad ¿Será esto posible? Habría que investigar (...); yo pienso que sí (...)

Poner este espíritu de cambio y de transformación, inventar nuevas profesiones dentro de la profesión universal de ser hombre, dar a la toga un alma nueva. Esto lo quisiera hacer con la colaboración de ustedes, sabiendo que todo lo que hacemos en esta vida es para nosotros mismos. Nos llevamos el nivel de conciencia que alcanzamos, partimos con lo que entregamos y dejamos lo que no dimos.

Es de la experiencia común que, si no nos miramos en el espejo, tenemos cinco años. La conciencia y la mente no tienen edad; operan como un testigo interior que no envejece. Si pudiéramos identificarnos con este aspecto testigo, descubriríamos que todo lo que esta conciencia capta es el patrimonio que nos vamos a llevar. Si uno no comprende estos tránsitos, puede pasar por esta vida como un turista desorientado. No conoce ni el idioma, ni sabe adónde va. A veces cuando miro a la multitud que camina por los pasillos de esta Facultad, por la que pasan cerca de treinta mil peregrinos —entre administrativos, docentes, alumnos, visitantes—, me parece ver una especie de caravana que busca algo que desconoce en un lugar que se desplaza.

Por ahí algunos detienen su paso incierto ante una puerta: “Dirección de carrera y formación docente” ¿Será aquí?, meditan en silencio. Se preguntan: “¿Podré conseguir aquí algún tipo de identidad, integración e innovación que me asegure salud mental, algún aprendizaje y, fundamentalmente, algún conchabo?”.

¿No observan ustedes que hay muchos peregrinos que buscan un gurú, alguien que los salve de la muchedumbre solitaria, que les dé algún tipo de orientación? Y resulta que los más desorientados son los docentes: “Yo sé de aeronavegación, yo sé sobre comercial, yo sé de contratos...”.

Por eso, quiero ahora recordar a un egresado de esta casa al que quise mucho; era realmente un niño, un adolescente crónico. Se llamaba Vacari, juez laboral. Ya falleció. Ganó el primer premio en un concurso sobre la Facultad de Derecho, que organicé cuando cayó la dictadura. Su cuento habla de un tigre que, una vez, apareció en la sala de profesores; caminaba por el Salón de los Pasos Perdidos, observaba los ventanales, miraba a los estudiantes(...) Uno de ellos, al verlo, le dijo a otro: “¡Che, gordo, hay un tigre suelto, fijate!”. El compañero respondió: “¡Y para qué te preocupás por eso, gilún, si no te lo van a preguntar en el examen; atendé sólo a las cosas que te preguntan(...)!”.

Alberdi escribe cosas muy ingeniosas para leer y estudiar; son verdaderas fuentes de inspiración. En un pequeño artículo, expresa que existe una frase que a él le molesta mucho por soez, vulgar, agresiva e ignorante. Es: “¿Y a mí qué me importa?”. Así se titula este artículo, muy breve: “¿A mí qué me importa?”. Es el otro polo de Terencio: “Soy hombre, y todo lo humano me importa”. Este “¿y a mí qué me importa(...)?” es la frase más difundida en el país, ahí yo pongo mi egocentrismo.

El dardo de la agresión se clava donde uno lo agarra, si no, pasa de largo. Cuando uno está muy susceptible, agarra todos los dardos, está muy en primera persona. Se clava los que vuelan, los que están en el piso, abre un cajón y también se clava los dardos. Pero en la medida en que uno está muy susceptible, pierde sensibilidad, no tiene registro total de lo que está ocurriendo; entonces, claro, si uno va por la calle Florida y gritan “¡Gordo!”, ningún flaco se da vuelta, pero uno tiene problemas de peso y mira; gritan “¡Petiso!”, y ningún alto se da vuelta.

¿A qué identidad respondemos? En la sociedad, cada uno tiene un rótulo: ahí va el “influyente”, allá va el “gurú”, allá va el “componedor”, allá va el “Tarzán” (...) ¿Cuál es la identidad nuestra? Porque si alguien grita hoy en Florida, o a lo mejor en la facultad: “¡Chanta!”, se dan vuelta muchos(...) ¿Cuál es la identidad?

Ahora mismo en el Centro, hay nuevas funciones que estoy tratando de integrar, porque hay una cosa que a mí me preocupa: se me presenta mucha gente que me dice: “Yo soy del módulo I”, o “yo soy del módulo II (...)”, ¿pero cómo? El módulo II viene después del I y antes del III (...)”. Todavía no sé los módulos(...) Yo no los inventé. Pero a la gente le gusta tener niveles, nivel I, jerarquía, porque si vos antes, por ejemplo, tenías algo en cuotas, se te organizaba la vida durante doce meses, sabías que tenías que cumplir. Si tenés módulo I, tenemos que hacer el II, después el III, después el IV, después te vas a posgrado, después seguís (...) Pero si el posgrado repite los vicios del grado, estamos en lo mismo (...) ¿Entonces seguimos siempre así? ¡Qué lindo sería averiguar qué es lo que hacemos con lo que tenemos en docencia y aprender de ahí!

Para mí ha sido muy linda esta charla. ¿No tienen muchas ganas de irse? Si alguien quiere hacer una pregunta(...) No quiere decir que sepa responder, pero puedo escuchar la pregunta:

Pregunta: ¿Cómo seguimos?

E. Mariscal: Esperamos aportes de las personas interesadas. Estamos llegando a la nueva función, nos estamos instalando. Algunas cosas ya están hechas, entonces vamos a ver cómo seguimos. Todavía no pude entrevistarme con mucha gente, pero vamos a localizar a todos aquellos que simpatizan con (vamos a llamarla así) la *homo-intelectualidad* (...).

El 18 de mayo, de 10 a 12, voy a reunirme en el Salón Rojo con los docentes que en la década del 80 concurrían a mis seminarios de los sábados por la mañana titulados siempre de la misma manera: “Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender”. En esos años, era gente muy importante la que concurría a esta Facultad, que asistían a los encuentros de reflexión. Los acompañaban cientos de jóvenes inquietos; hoy están algunos aquí con algunas canas más. Podemos reencontrarnos, o unirnos en esta tarea común. Voy a estar disponible en esta casa para

entrevistarme con todas las personas que estén inquietas por esta temática; atenderé en cualquier lugar de la Facultad, en el bar, en sala de profesores, en los pasillos o en la sede de Carrera y formación docente, segundo piso, ámbito en refacción.

Conversaremos amigablemente sobre todo lo que se puede hacer para jerarquizar la docencia. Organizaremos reuniones, seminarios locales e internacionales; haremos que este Auditorio proyecte un ciclo de cine especializado. Quiero desarrollar en esta sala una cátedra abierta de Educación Jurídica para todas las personas comprometidas con la pedagogía universitaria. Las próximas reuniones serán el 28 de mayo, el 26 de agosto, el 23 de septiembre y el 28 de octubre. Están todos invitados. Editaremos publicaciones con producción local; crearemos una figura de asistencia técnica de prestigio internacional.

Quiero organizar Jornadas Internacionales de Educación Jurídica para el mundo hispanohablante. Aspiro a seguir trabajando en esta Facultad para crecer juntos, para demostrar que en la Argentina pasan también cosas serias y profundas, no sólo rarezas incomprensibles; que existe gente disciplinada, que trabaja, avanza, puede y quiere dar mucho al país, a Latinoamérica, a Europa, no solamente solicitudes de trabajo.

En el corto plazo, tengo un compromiso en la Universidad de Málaga, donde desarrollaré unos cursos de verano; quiero representar a la Facultad de Derecho de Buenos Aires en España, invitar a docentes y alumnos que quieran aprender con nosotros. Estaré en Madrid, en la Feria del Libro; voy a establecer contactos en Cataluña, en los Países Vascos, y vamos a trabajar con los universitarios de toda América Latina.

No estoy diciendo cosas locas, señor decano, simplemente sueño fuerte. Si este salón es hermoso y funcional, es porque alguien alguna vez lo soñó así, y por eso se hizo. Todo lo que nos asombra porque funciona se debe sencillamente a que alguien lo imaginó funcionando previamente. Tendríamos que aprender a observar la calidad de nuestros sueños. A lo mejor estamos soñando con flojera. Por mi parte, voy a seguir soñando fuerte en todas las cosas de este tipo; considero que es una forma creativa de prestigiar a la Argentina y de materializar lo que nos está faltando.

Si en Internet buscamos "Educación jurídica", el resultado es muy pobre. Por eso, me parece importante desarrollar este campo del conoci-

miento, donde seguramente hay mucho que replantear. Está ocurriendo una transformación poderosísima en todos los niveles. La China tiene más acceso a Internet que los Estados Unidos. En los próximos encuentros, voy a traer algún material filmico chino sobre el trabajo en equipo, que estimo muy pertinente para esta Facultad.

Estoy seguro de que podemos asumir jornadas internacionales jerarquizadas de pedagogía universitaria, con énfasis en Educación Jurídica, Educación Médica y Educación Superior, con los valiosos aportes de cada una de las cátedras de esta Facultad. Existe aquí incalculable material docente, y la Facultad puede descubrir una valoración que, a lo mejor, ahora no sospechamos. Ello nos haría sentir muy bien. Todo el campo de la pedagogía universitaria en la Argentina debe ser replanteado; no hay todavía conciencia sobre la misión de la Educación Jurídica. Es mucho el trabajo que nos espera.

Estamos avanzados en la hora. Les agradezco la presencia. Para mí fue una noche excepcional. ¡Muchas gracias!



Clásicos



## EL DERECHO Y LAS CIENCIAS SOCIALES, ESPECIALMENTE LA SOCIOLOGÍA \*

Karl N. Llewellyn

### I

Es práctica común mantener al derecho apartado de todo contacto fraterno con las disciplinas sociales. En parte, son culpables de ello los hombres de leyes. Para éstos, los “problemas jurídicos” se refieren a la interpretación correcta desde el punto de vista doctrinario de las normas jurídicas y algunos jurisconsultos de fama han creado solemnemente “sistemas” en los que, no menos solemnemente, se considera que el “derecho” consta exclusivamente de “normas” o de “imperativos”; y el estudio del “derecho” ha sido considerado incluso por profesores universitarios primordialmente como el estudio de las normas jurídicas, y así sucesivamente hasta el punto de que una persona ajena al derecho podría pensar con razón que para el derecho no existen más que esas normas terminantes, de origen legislativo u otros, que explican la forma en que se considera que deben comportarse los funcionarios en 2.461.879 contingencias diversas y sutilmente diferentes. Y ya que es evidente, casi por definición, que solamente un jurisconsulto avezado puede moverse con comodidad y precisión entre esas normas de derecho y sus matices de significado doctrinariamente correcto, no es de extrañar que los cultores de otras disciplinas sociales se mantengan alejados. En efecto, si lo único que puede hacer el abogado consiste en informar cuál es, la regla correcta desde el punto de vista doctrinario, entonces pertenece a esa clase de disciplina acerca de la cual un triste alemán observaba en cierta ocasión que “El día de mañana, la legislatura puede derogar toda mi *Wissenschaft*”\*\* \*\*, atributo que en verdad no recomienda los hallazgos de esa disciplina a los investigadores vecinos, quienes en cambio consideran su propia obra como ciencia auténtica.

\* Publicado en 1949 por la revista *Harvard Law Review*. La versión en español de E. Vera Villalobos fue publicada en la revista “Lecciones y Ensayos”, Facultad de Derecho, UBA, volumen 4/5, Buenos Aires, año 1957, páginas 29-44.

\*\* En alemán “ciencia” (N. del T.).

A través de los años tampoco he visto que se realizaran intentos decididos de acercamiento por parte de las disciplinas sociales ni de la sociología en particular. Cuando era joven solía oír entre mis amigos sociólogos afirmaciones tan presuntuosas como esta: "Yo estudio el delito desde el punto de vista sociológico y no desde el punto de vista jurídico", sospecho que aún hoy pueden escucharse afirmaciones semejantes (tal vez sustituyendo la palabra "sociológico" por "psiquiátrico"), aunque resulta evidente que si se suprime lo jurídico, se elimina a la vez el "delito"<sup>1</sup>. Ya un poco mayor, empecé a ver que cuando se hablaba de derecho se aludía exclusivamente al más elaborado, al de "los códigos", al que era apoyado por el Estado; pero advertí que no se hacían grandes esfuerzos, por ejemplo, para explotar las interesantes diferencias existentes entre un código creado y aplicado por especialistas profesionales, y otro no tan favorecido. Constantemente he escuchado discusiones sobre el "derecho", entendido como un sistema de "control social" de personajes indeterminados por otros personajes indeterminados con finalidades indeterminadas, y por medios que a veces se indican de una manera más bien vaga. Actualmente, considero que excepto algunos pequeños trabajos realizados en el campo de la criminología y algunos sobre relaciones obreras, el aspecto cuantitativo de la sociología tiende a desdeñar el aspecto jurídico y que incluso los excelentes análisis cualitativos que ha realizado el pensamiento sociológico más caracterizado de la última década, año más o menos, no ha hecho gran cosa por desarrollar la obra de pioneros iniciada en el campo del "derecho" por ejemplo por Bentley y por el pensamiento extraordinariamente agudo de Max Weber.

<sup>1</sup> A menos que, en una u otra forma, todos nosotros (o alguien que pretenda actuar por todos nosotros) nos ocupemos de la conducta indeseable, ¿Qué lugar queda para la idea del "delito"? Los enfoques "sociológicos" o "psicológicos" poseen su legitimidad, pero esta debe basarse en alguna noción de lo "delictuoso", y utilizarla como punto de partida. Las cuestiones que se proponen resolver dichos enfoques son: ¿Cuál es la conducta (pasada o futura) que puede ocasionar un perjuicio general? ¿Quién ha de ocuparse de ella? ¿Cómo? Por supuesto, el derecho a la antigua puede resultar un poco atrasado en tales materias. Pero, como nos lo recordara tan sagazmente Dession, antes de que lo hiciera Hitler, la cuestión del ¿cómo? tiene, cuando menos, dos aspectos. Pues se trata no sólo de saber qué hacer con el criminal una vez que lo tenemos en nuestras manos, sino también de cómo distinguirlo del común de la gente, para echarle el guante.

Lo que aquí se sostiene es que la elección de una vía distinta de acceso al derecho facilitaría el contacto y la comunicación recíproca entre el derecho y las *otras* disciplinas sociales, con fructíferos resultados para ambas partes; pues los observadores más agudos han visto desde hace tiempo que el derecho es mucho más que meras reglas. Pound, por ejemplo, uno de los más perspicaces, viene insistiendo desde hace unas tres décadas sobre una serie de cosas a las que la mayoría de los sociólogos y hombres de gobierno vuelven obstinados la espalda<sup>2</sup>. Para él las normas son una parte importante del derecho; las considera reglas *para* la conducta (“preceptos”), y no “reglas *de* la conducta”, como suelen hacerlo muchos autores (juristas y no juristas), por culpa de una extraña y persistente confusión. Pound agrega como ingredientes del derecho los conceptos, normas, principios e ideales: toda una gama de herramientas y moldes tradicionales de los hombres y de su trabajo que, muy frecuentemente, funcionan independientemente de toda formulación verbal. Así, el afán de justicia en el quehacer jurídico conserva toda su fuerza aunque ningún hombre sepa decir qué es la justicia; el ideal de rectitud para el juez y los demás funcionarios judiciales tiene vida y significado aunque nadie sea capaz de traducir su contenido en palabras.

Pound prosigue, llegando a incluir en el derecho “una técnica”, una técnica “enseñada”, que sirve para elaborar y utilizar esos valiosos materiales como medios de control, de orientación y de decisión, y agrega “el” proceso judicial y “el” administrativo. Todas estas frases simplifican más de lo que fuera aconsejable. “La” técnica es en realidad una serie de técnicas bastante complicadas y polifacéticas; partes considerables de ellas no se enseñan, ni llegan a manifestarse de manera explícita, aunque la mayoría de los jurisconsultos las *aprenden* (por ejemplo, las que nos permiten resolver cuándo conviene refrenar los efectos de un precedente judicial o de una norma legal, y cuándo en cambio, fomentar su desarrollo); igualmente hay

<sup>2</sup> No menos notable es el escasísimo uso, y sobre todo el poco desarrollo de que ha sido objeto la obra de Pound en sus aspectos más originales y fructíferos, e incluso en sus exageraciones y sus errores, que no han sido corregidos. El derecho tal como lo conocemos carece aún de un elemento necesario para su salud: un sistema teórico y de aplicación de la teoría que sea activo, creciente, de finalidad crítica y constructiva, y constantemente puesto a prueba. Pero podía haberse esperado que el predicamento universal de que goza Pound habría dado lugar a una excepción en su caso.

muchas clases diferentes de procesos dentro del campo judicial (recordemos las enormes diferencias existentes entre la vista de causa y la apelación, entre la vista de causas ante tribunales y ante jurado, entre un juez de paz novel y un juez de circuito, hábil y experimentado) y por supuesto, más aún dentro del campo administrativo. Pero tales refinamientos no hacen al meollo del asunto, es decir, al hecho de que mediante la inclusión de las técnicas y los procesos, Pound ha logrado que el “derecho” trascienda del mundo puramente normativo, del mundo de las palabras y los significados, llevándolo al mundo de la acción, de la conducta humana, de los cauces y esquemas reales que se adoptan en la efectiva realización de las cosas, y lo que es más, de la gente que realiza esas cosas. No hay técnica sin técnicos ni proceso sin gente. Pound añade, además, el “ordenamiento jurídico”, pero no se ocupa de definirlo y apenas se limita a mencionarlo; sin embargo es fácil comprender que ese “ordenamiento” implica una buena proporción de “obediencia”, de “respaldo” y de organización, y a nadie escapa que “el ordenamiento jurídico” debe incluir también a ciertos organismos en funcionamiento, tales como los tribunales, las legislaturas, las editoriales jurídicas y la policía. Todo cuanto hay que hacer es tomar un concepto de la sociología: *la institución*, y declarar que en ella se incluyen los usos efectivos pertinentes, los especialistas apropiados, el equipo físico necesario y la forma de organización del conjunto; de ese modo la imagen que tiene Pound del derecho —la institución del derecho— se convierte de inmediato en algo que cualquier estudioso de lo social puede manejar y comprender sin prevenciones; en un objeto de estudio del cual puede aprender y al cual puede contribuir sin escrúpulos.

El aspecto esencial de una *institución* es la actividad organizada, la actividad organizada para la ejecución de alguna tarea. En el caso de las instituciones básicas (entre las que se cuenta la institución del derecho) las tareas relacionadas con ellas son vitales para la existencia continuada de la sociedad o grupo. Ostensiblemente, una parte importante de cualquier institución reside en el mundo de las *ideas*: la organización entraña esquemas de acción, implica líneas de pensamientos tenidas por correctas y justas, implica problemas de entusiasmo, de finalidad, etc. Sin embargo, quiero insistir especialmente en la necesidad de incluir y de recalcar los ingredientes de *conducta* de la institución, se ajusten o no a un esquema fijo, así como

el equipo físico y por encima de todo, las personas, tanto los especialistas cuanto el público "consumidor" y sustentador<sup>3</sup>. Es preciso acoger no solamente la conducta activa sino también las actitudes mentales y hasta la misma *inacción*, y las *interacciones* de cualquier sector de la institución con cualquier otra institución; los mecanismos de "reclutamiento" y adiestramiento del personal especializado al servicio de la institución; más una docena de otros elementos que forman parte de cualquier complejo viviente importante de la índole de la "institución". En efecto, la primera contribución directa de la disciplina jurídica a la sociología, estriba precisamente en esto. En efecto, como algunos sociólogos han percibido cada vez más claramente el enorme papel que desempeñan en la vida las ideas, las normas, las reglas y los ideales, precisos o vagos, se ha manifestado una tendencia reiterada a desechar el factor conducta y el factor persona, que forman parte de la realidad, y a tomar el cuerpo de normas o reglas, que también están presentes, como *si fueran, sin más*, la institución o cultura<sup>4</sup>. Aquí es preciso dar el grito de alarma: ¡cuidado! ¡ese camino lleva al error y al trabajo estéril! Los juristas vienen trabajando desde hace siglos con los conjuntos de normas e ideales más desarrollados, explícitos e integrados que haya elaborado el hombre; a veces han tomado esos conjuntos como cosas efectivas en sí mismas, y el derroche de ingenio que han hecho para extraer frutos útiles y variados de esa premisa ha sido digno de un Cicerón. Pero esos trabajos, o han resultado<sup>5</sup> estériles o engañosos (así, por ejemplo, la concepción de un gobierno "de las leyes y no de los hombres"), o bien han adquirido algún sentido al introducirse bajo cuerda en la labor teórica y práctica cierta dosis de sentido común, por un procedimiento análogo al de la galera del prestidigitador, si bien con indudable buena fe<sup>6</sup>. Huyendo de

<sup>3</sup> El mejor comentario sobre la "institución" que he visto en letras de molde es el artículo así intitulado de HAMILTON, Walton, en la *Encyclopaedia of the Social Sciences*, (1947). Considero interesante que quienes tendemos a ver en la "institución" el concepto central más importante de las ciencias sociales (en compañía de Max Weber, J. R., Commons, Hamilton y Malinowski) hemos sido poderosamente influidos por nuestra labor en el campo jurídico.

<sup>4</sup> Esto ocurre, por ejemplo, en las obras, por otros conceptos admirables, de Murdock, Talcott Parsons y Kluckhohn.

<sup>5</sup> Considero que la obra de Kelsen es totalmente estéril, salvo en subproductos obtenidos cuando ha apartado su aguda mirada de lo que él considera "derecho puro".

<sup>6</sup> En ninguna parte mejor ilustrada que en la exposición de Stammler sobre el derecho "legítimo". El mismo procedimiento emplea Patterson, en *Lectures on jurisprudence* (1ª ed. 1940). En efecto, es casi una tarea sobrehumana para un hombre sensato trabajar en forma sostenida con la idea de que el derecho es "meramente forma".

ese error, se ha tratado de aclarar las cosas agregando al factor normativo toda la rica gama de los *otros* aspectos de una institución. La lección es clara en relación con cualquier "institución" y en relación con la "cultura en general".

El factor normativo de la institución "derecho" es de este modo, una *pieza-herramienta* de la institución; una pieza enormemente desarrollada; una pieza indispensable para comunicarse a través del espacio y del tiempo y de las variaciones del personal; pero una pieza-herramienta vital y nada más; una herramienta que no es, ni con mucho, tan eficaz como pretende serlo. Además, la variabilidad y la inestabilidad de las normas del derecho se tornan no sólo comprensibles sino también interesantes cuando se ve que éstas no constituyen la sustancia misma de la disciplina, sino que son sólo algunas de las medidas con que los hombres de esa disciplina realizan las tareas de la institución.

## II

¿Cuáles son, pues, las tareas propias de esta institución? Partamos de una observación que todos hemos hecho: hasta el profano que ha llegado a convencerse de que el derecho y los abogados no son más que instrumentos de engaño o de opresión, cuando presencia algún abuso exclama "¡No hay *derecho!*" Hasta los sociólogos que se apartan horrorizados del derecho como un niño huye del sótano oscuro, o que se limitan a maldecirlo sin molestarse en comprenderlo, como el jugador que pierde maldice a su "mala suerte", hasta esos sociólogos, digo, encuentran en su propio espíritu la convicción incómoda, irracional pero invencible, de que el derecho es una de nuestras instituciones básicas y principales. Esa convicción se ha manifestado en el campo de las disciplinas sociales al delimitarse el dominio de una "ciencia política" o "del gobierno"; si bien al hacerlo se ha tomado la precaución de despojar a esa disciplina de su "sótano oscuro", que constituye su verdadero cimiento. El hombre de la calle tiene una intuición más clara de las cosas: espontáneamente une "derecho y gobierno" (y también "derecho y orden"). Cuando uno mira con ganas de ver percibe claramente en qué consiste la tarea fundamental que debe cumplir la institución "derecho y gobierno". Esa tarea, para

cualquier grupo, comunidad, entidad política o sociedad, consiste en mantenerse y funcionar con un grado *suficiente* de unidad y de cohesión como para adquirir y conservar su carácter ostensible de grupo, de entidad política o de sociedad. La tarea fundamental del derecho y el gobierno, pues, debe cumplirse para que puedan siquiera existir una sociedad o una ciencia social: ella consiste en lograr y mantener la cohesión del grupo. La cohesión no se logra ni funciona ni subsiste sin órganos y sin esfuerzo. Los impulsos divergentes, los rozamientos y las tensiones inherentes a la convivencia humana deben ser combatidos y dominados; debe además imponerse cierta unidad de conducción, pues de lo contrario el grupo o sociedad estalla o se diluye o perece de hambre o en una guerra civil.

Naturalmente la institución “derecho y gobierno” obedece a las leyes generales de las instituciones. Entre estas leyes hay una que merece nuestra especial e inmediata atención: a saber, que las instituciones coinciden parcialmente en sus tareas y en su funcionamiento, y que esta coincidencia o superposición es tanto más notable en la medida en que las instituciones se han desarrollado espontáneamente, y no de acuerdo a un planeamiento consciente. De modo que ninguna tarea importante está a cargo exclusivo de una sola institución. Por ejemplo, la defensa nacional no está exclusivamente a cargo de las fuerzas armadas; las escuelas y órganos análogos sólo cumplen una pequeña proporción de la tarea educativa; el mercado no rige la distribución de bienes dentro de las fuerzas armadas, ni de la familia, ni regula la seguridad social, ni los parques públicos o las carreteras. Es cierto que la organización de la colaboración social es producto, en buena medida, de la vida en familia, del deporte y del trabajo en común; también es producto, en otra buena medida, de la economía de mercado que hemos heredado, a pesar de sus transformaciones. Pues bien, todo esto es verdad. Sin embargo, con toda razón se considera que la tarea de la cohesión está específicamente a cargo de la institución de “derecho y gobierno”. Primero, porque ella es la única institución en gran escala que se dedica constantemente a esa tarea y es la única cuya principal especialidad es precisamente esa tarea; segundo, porque siempre que los demás mecanismos fracasan en la tarea de mantener la cohesión, recurrimos al “derecho y el gobierno”, esta institución es el mecanismo que sirve para reparar y corregir en forma

consciente las fallas de cohesión, para someter a un paciente a un tratamiento deliberado; y tercero (quizá como aspecto de los dos motivos anteriores), porque el derecho y el gobierno es la institución a la que reconocemos atribuciones para hablar en nombre de “todos nosotros”, en lo que se refiere a la tarea de cohesión. Y esto es así a tal punto que cuando en cualquier grupo o sociedad surjan dudas al respecto, el órgano del derecho y del gobierno se identificará por las circunstancias de que habla en nombre de todos, y de que se le reconoce esa facultad.

La enorme tarea de mantener la cooperación o cohesión es demasiado amplia para estudiarla toda a la vez. He comprobado que en la vida real su cumplimiento se agrupa en torno a determinados subproblemas o subtareas que no está demás enumerar, aunque solo sea de pasada. Tenemos la eliminación de perturbaciones, que según los casos se ha logrado mediante ametralladoras o gases lacrimógenos, por el pacto legal obligatorio, por orden del monarca, del padre o del juez, por elección o electrocución, revolución, oráculo o alguna combinación o variedad de estos medios. Otra subtarea sería la de encauzar la conducta, los usos y las esperanzas de manera tal que se impidan o disminuyan las perturbaciones; y, sobre todo en una sociedad tan dinámica como la nuestra, existe la importantísima tarea de reencauzar la conducta, de crear nuevos usos y esperanzas adaptados a las circunstancias cambiantes de la vida personal o de los grupos, cuidando siempre de no provocar derivaciones excesivas, análogas a las perturbaciones que se pretende evitar. Resta, además, la atribución de “hablar” en forma autoritaria, y su distribución y reglamentación en casos de peligro, de duda o de innovación.

Se observa fácilmente cómo muchas instituciones menores, de carácter jurídico-gubernamental, y que nos son bien conocidas, se agrupan cómodamente en torno a dichas subtareas, junto con otras instituciones de refuerzo que sólo son parcialmente jurídico-gubernamentales. Alrededor de las perturbaciones se agrupan la maquinaria judicial, el voto (en elecciones, legislaturas, en la suprema corte), todos los mecanismos de persuasión y negociación, el contrato en el derecho, el “negocio” en el comercio, el “arreglo” en las cuestiones laborales y políticas. Alrededor de la tarea de encauzamiento se agrupa todo ese conjunto de regulación legal que ya ha dejado de ser objeto de litigio “sobre el derecho”, y que por lo tanto sólo aparece ante el tribunal en caso de duda acerca de los hechos, o de perversa

reincidencia por parte del infractor; aquí nos encontramos con las luces de tránsito, la declaración del impuesto a los réditos, el reconocimiento general de la justa posesión y del estado matrimonial, de la función pública y de la ciudadanía; ya hemos mencionado más arriba otros mecanismos de refuerzo tales como la familia y el mercado. La tarea de reencauzamiento, a su vez, comprende todas las reglas legales y prácticas que gobiernan las transacciones (contratos, testamentos, escrituras, formación de nuevas asociaciones o matrimonios, nuevas emisiones de valores, patentes, derechos de autor), o la sanción de nuevas leyes y reglamentos, o los cambios en la conducción de cualquier grupo o sociedad; en el aspecto menos directamente “legal”, nos encontramos con la serie íntegra de problemas y usos *dentro* de los límites de las libertades legales. A su turno, la regulación del “habla” penetra en la constitución básica de todo grupo, en la redistribución de poderes, y en todas las formalidades prescriptas en las Declaraciones de Derechos, en las normas de procedimiento judicial y en el procedimiento parlamentario de las legislaturas y sus comisiones (tal como la triple lectura de los proyectos); y dicha reglamentación del habla comprende igualmente algunos factores desprovistos de carácter oficial y legal, tales como el prestigio personal, la organización extraoficial del poder y la fuerza de la personalidad; en otras palabras, todos aquellos elementos que a pesar de no tener carácter oficial-legal participan en el gobierno de hecho de los grupos, las naciones, y el mundo entero (según la unidad de observación que se adopte en cada oportunidad).

### III

Las ventajas de este enfoque (es decir, de la institución y sus tareas) para la disciplina jurídica son evidentes aún en el terreno de la doctrina. Se abre toda una nueva dimensión; el pensamiento, la observación y la conducta cobran perspectiva, adquirimos ojos y herramientas para manejar situaciones que de otro modo permanecerían oscuras, enigmáticas, a duras penas aprehensibles. Así, por ejemplo, desde el punto de vista doctrinario, a una pregunta sólo puede contestarse que sí o que no. El derecho de *filibuster*\*

\* El “*filibuster*” es un procedimiento dilatorio a veces utilizado en el Senado de los Estados Unidos para impedir o demorar una votación (N. del T.).

(que más que un derecho es un arma contra el resto del Senado), está garantizado por la Constitución o no lo está; es “derecho” o no lo es. Siempre cabe suavizar un poco las aristas del enfoque del “sí” o “no”, arguyendo: 1) Esto es lo que dice la ley oficial, pero *debería* modificarse; o, a la inversa, no es lo que dice la ley oficial, pero *debería* serlo. Es decir, uno puede salir del campo de la doctrina estricta para hacer un juicio de valor *sobre* la doctrina acerca de si lo que es rigurosamente correcto dentro de la tendencia doctrinaria dominante es, además, prudente y bueno. O si no: 2) No es claro el sentido de la ley oficial acerca del punto en litigio, pero los funcionarios autorizados *probablemente* decidirán que es tal o cual. Es decir que se puede uno salir del *material* doctrinario, reconociendo que *también* hay que tomar en consideración el juicio y la conducta de los funcionarios autorizados (y ello con carácter decisivo). Desde el punto de vista de la “doctrina correcta” este último proceder es audaz, irreverente y quizá peligroso; representa una intromisión o avanzada parcial del pensamiento adicto a la “institución”.

Pero aún este segundo procedimiento no suministra medios suficientes para desentrañar un caso tan singular como el del *filibuster*. En cambio, desde el punto de mira de “la institución y sus tareas” podemos llegar a describirlo con bastante rapidez y con suficiente precisión; trátase de una institución menor, de carácter e importancia constitucionales (que permite a un individuo provocar una larga demora en una situación crítica, y que atribuye un poder efectivo de veto a una pequeña minoría) pero que carece de “status” en la Constitución o en las “leyes” oficiales, pues está sujeto a modificación por una sola Cámara legislativa (aunque parecería que fuera parte de la Constitución para esa Cámara, ya que el *filibuster* no puede impedirse por simple votación); sin embargo, es una institución tan hondamente enraizada en la práctica y en la venerada tradición senatorial que parece estar más sólidamente establecida en la práctica del gobierno de los Estados Unidos que muchas cláusulas de la Constitución oficial. Los británicos no vacilarían en atribuirle categoría constitucional, por tratarse de un aspecto establecido de la distribución del poder en la nación. Veríamos las cosas con mayor claridad si adoptáramos la manera británica de encarar y describir estos asuntos; sin olvidar, eso sí, que *algunas* partes de *nuestra* Cons-

titución también están dotadas de un atributo extraordinario: el de la revisión judicial de las leyes contradictorias.

Sostengo, por lo tanto, que en el campo jurídico el método basado en el concepto de institución permite aislar, describir y estudiar cómodamente diversas situaciones anómalas, tales como las costumbres no fundadas en normas expresas, o la “letra muerta”, la influencia del sentimiento del decoro, la situación (“legal”) de mayordomos de palacio o de válidos del monarca que aún no han llegado a primeros ministros. Sin embargo, es mucho más importante la nueva dimensión que adquieren los problemas jurídicos cotidianos. Para tomar un viejo problema: ¿Los jueces encuentran el derecho, o lo hacen? Si se plantea la cuestión dentro de la esfera de la doctrina correcta —quizá, en verdad, incorrecta— no hay solución posible. En cambio, si se la encara desde el punto de vista institucional, se percibe claramente que se trata de un pseudoproblema: los jueces, en efecto, hacen ambas cosas al mismo tiempo. Hacen el derecho al declarar lo que no había sido declarado antes; además, el modo de declararlo (el enfoque del problema, así como su formulación estilística, la redacción amplia o rígida de la regla, la limitación o la extensión y la orientación que se da al caso), ese “modo” es la creación del juez. Pero el juez crea con materiales dados, que no sólo tienen contenido sino también estructura, que no sólo limitan sino que también orientan, que “se estiran” y “palpan” en una dirección determinada, que tienen un color y un tono determinados, de manera tal que lo que los jueces tienen a su disposición para *reconocerlo* como correcto y justo dentro del sistema vigente está dado en buena medida por esos materiales, y por la situación que los rodea; el juez, en consecuencia, al dictar el fallo, *encuentra y reconoce*, a la vez que *hace*, el derecho. Esto es literalmente así, y tan verdadero aquí y ahora como en la primitiva acción recíproca entre *themis* y costumbre.

Asimismo, si se considera que derecho —y— gobierno forman una *sola* institución se nos resuelven al punto dos problemas que durante siglos han eludido solución clara y explícita: el de la relación entre norma y discrecionalidad, y el de la relación entre norma y funcionario. En primer lugar, nadie que conciba el gobierno como unido al derecho puede incurrir en el dislate de afirmar que quienes gobiernan son las leyes “y *no* los hombres”; en cambio, con el nuevo enfoque, surge claramente la imagen

de una interacción, de hombres que actúan sometidos a ciertas normas, y dentro de sus límites; entendiéndose que esas normas están integradas en parte por una tradición de buena voluntad y de conocimientos técnicos. Además, se percibe nítidamente que el polo “derecho” de la institución es regularidad de acción y posibilidad de previsión detallada, aspectos que reciben especial énfasis, exagerado fuera de proporción con la realidad; en cambio, al contemplar el polo “gobierno” se dibuja con igual exageración la importancia de la decisión personal en una situación particular. La verdad es que en toda acción oficial participan los dos aspectos; y cuanto más equilibrado estén, más correcta será la medida oficial, pues las normas estarán vivificadas por la función, y el juicio personal tenderá siempre a la justicia y la regularidad. En verdad sería exacto afirmar que la acción oficial que se cumple dentro de una zona de discrecionalidad totalmente exenta de regulación expresa tiende a legitimarse en la medida en que esté *orientada* por la convicción de que sería justo y bueno repetir dicha acción en circunstancias similares; y puede agregarse que dicha acción se convierte efectivamente en justa en la medida en que se realice esa orientación. De este modo puede apreciarse la *legalidad* del uso de la discreción, prescindiendo de la prudencia de su uso. Considero que este enfoque prácticamente soluciona el problema de la verdadera relación existente entre discrecionalidad y norma en la actuación del personal del “derecho –y– gobierno”. En mi opinión, dicho enfoque es una derivación directa y evidente del método de la institución.

#### IV

Creo conveniente destacar otras dos series de subtareas. La primera es la que se vincula con la cuestión de cómo asegurar conducción y administración efectivas, tema que estaba implícito en el anterior examen de los factores persona y discrecionalidad en la institución “derecho y gobierno”. Esta es la tarea *positiva* de la institución: la de organizar y dirigir el equipo de manera tal que se obtenga un efectivo impulso, y se descubra horizontes y posibilidades. Esto es bien diferente de un mero mecanismo para distribuir el “habla”, o para impedir que la gente se muela a palos. Trátase de una tarea *positiva* que requiere realizaciones positivas; a

ella se vinculan las loas a la libre empresa, la crítica de los impuestos excesivos porque eliminan los incentivos, los planes de disminución de las horas de trabajo con aumentos de la productividad, junto con proyectos para enriquecer las horas de ocio resultantes, etc. Trátase de un aspecto de la institución “derecho y gobierno” que corresponde no sólo al aspecto gubernamental, sino también al del “derecho puro” (ciertas herramientas jurídicas como el contrato, la sociedad anónima y la cooperativa se prestan a la utilización práctica: las libertades establecidas por un sistema jurídico, y la tendencia a aprovecharlas de una u otra manera, constituyen una parte tan vital del sistema como cualesquiera sanciones o prohibiciones). Es por lo tanto una tarea que forma parte del aspecto jurídico de la institución, pero que nuestros pensadores, desde los tiempos de Swift, se han ocupado muy poco de destacar<sup>7</sup>. En cambio, el aspecto “gobierno” de la institución casi nos obliga a percibir esa tarea, y con toda claridad.

La segunda subtarea que quiero destacar tal vez no parezca en absoluto una subtarea. Abarca a todas las demás, y consiste en descubrir cómo deben atacarse y realizarse cada una de ellas. Consiste en la tarea específica a desarrollar, mantener y perfeccionar la artesanía y la técnica de los especialistas que se dedican a las demás tareas. Pues ocurre que las tareas básicas de una institución, sus funciones vitales, pueden realizarse al nivel mínimo necesario para evitar que el grupo o sociedad se desintegre, o elevarse a un plano superior de búsqueda de la belleza, la salud y la gloria. Y para alcanzar estas metas, en cualquier medida, es necesario que la técnica, el método, la artesanía tradicional, alcancen y se mantengan en un plano elevado y de gran eficiencia. (Para que los resultados sean duraderos, sospecho que se requiere, además, una firme tradición de carácter y espíritu; pero eso es harina de otro costal). Una vez asimilada esta noción básica, resulta claro que el material de normas y conceptos jurídicos oficiales, etc., cambia totalmente de aspecto según la tarea específica de que se trate. Es así que el juez, el asesor, el abogado, el legislador, el director de empresa, el subalterno administrativo, todos ven y utilizan la materia normativa oficial de manera diferente. No hay duda de que se impone

<sup>7</sup> Véase “Viaje a Liliput”. Robert Lowie, que procede de la etnología, ha destacado magníficamente este aspecto. Sin embargo, en lo que se refiere a los usos legales, ha olvidado completamente los aspectos artesanía y técnica, que debían estudiarse a continuación.

realizar un estudio detallado de las distintas técnicas, y de sus peculiares exigencias, tradiciones, ideales, organización, ética y reclutamiento.

Como todo lo que he dicho, y como todo lo que he de decir, ni esta observación ni sus consecuencias representan nada nuevo. Una vez más todo ello resulta obvio. Las disciplinas sociales han sabido desde hace décadas y siglos que el conocimiento práctico transmisible es de la esencia de la tecnología. El secreto técnico ha desempeñado su papel en ambientes de monopolio y de libre competencia, en relación con la magia y el sacerdocio, con la técnica del especialista, la invención, la enseñanza y el gobierno. La idea misma de la cultura implica portadores de cultura, y la propia idea de la especialización implica no sólo especialistas sino también variedades o "subartesanas" con sus habilidades peculiares y sus modos de reclutamiento. Max Weber, por ejemplo, ha logrado cosas bellísimas con su concepto de la burocracia, que abarca el "derecho y gobierno" de empresas que poco tienen que ver con el Estado. Ahora bien, yo sugiero que todo gana en simplicidad, unidad y claridad cuando los conceptos de artesano y artesanado se utilizan en forma sistemática como herramientas de trabajo.

Un oficio o artesanado es, en su esencia, una *rama* de trabajo jurídico, evidentemente, no es un solo oficio, pese a que un solo jurista sea capaz de practicar más de uno de los oficios jurídicos: podrá ser a la vez abogado, asesor y legislador, por ejemplo. Es claro que el grado de especialización que alcanzan los distintos oficios es una cuestión de práctica: la especialidad "abogacía", por ejemplo, puede descomponerse en una infinidad de especializaciones menores. Lo importante es que quien ha asimilado el concepto de "oficio" o "artesanado" dispone de un poderoso instrumento de observación y de trabajo. Así, por ejemplo, se comprueba de inmediato que un oficio entraña ciertas "habilidades"; que estas habilidades, a su vez, deberían implicar un mínimo de resultados positivos; que la habilitación profesional debería garantizar la posesión de habilidades capaces de asegurar un mínimo de resultados favorables para el "cliente" del artesano, y que la enseñanza debería reorientarse teniendo en cuenta estos objetivos. Se comprueba asimismo que todo oficio organizado como tal debería contener varios planos: una carpintería elemental fácilmente enseñable; una ebanistería, más delicada y compleja, pero todavía fácilmente transmisible, susceptible de observación y verificación de sus productos; por supuesto,

avanzando más, nos encontramos con las aptitudes más intangibles y de más difícil comunicación: el poder creador, la imaginación. Esta manera de ver las cosas permite enfocar correctamente algunos problemas que se encaran actualmente con muy escaso éxito, como el de la preparación y graduación de los abogados, y el de la supervisión de la actuación profesional. En fin, permite enfocar los problemas de cualquier oficio cuyo desempeño no pueda dejarse librado al azar. Por todo ello estoy convencido de que esta manera de encarar el funcionamiento y el personal de una institución constituye una investigación sorprendentemente instructiva, vívida y aclarativa, que por cierto está bastante descuidada en la actualidad.

Seguramente ninguna institución reclama tan claramente un enfoque de este tipo como la del “derecho y gobierno”, cuyo material normativo está tan altamente desarrollado, y tan cuidadosamente articulado, siendo empero lamentablemente incapaz, por sí mismo, de dar cuenta de lo que realmente ocurre. Material normativo que adquiere significados totalmente diversos según el tipo de tarea al cual se lo aplique. Consideremos el siguiente ejemplo: para el juez del más alto tribunal de apelación “el derecho”, por ejemplo, que rige el homicidio, es un conjunto relativamente complejo de normas dirigidas a su conciencia y apoyadas en sus deberes de juez, normas que le indican que determinadas decisiones y medidas tomadas por el magistrado inferior son indudablemente correctas, y deben ser ratificadas; que otras son incuestionablemente incorrectas y que deberían ser revocadas; y que otras, por último, plantean un problema que deberá resolverse mediante un proceso extremadamente complicado de coordinación de las palabras, oficialmente incorporadas en las normas de un código, con los juicios emitidos por los tribunales sobre esas mismas palabras de la ley, y con ciertas vagas orientaciones de política social escorzadas en parte en las leyes o en la jurisprudencia de los tribunales, o en ambos a la vez, y, finalmente, con la sensación de la justicia en general y en el caso particular. No existen reglas seguras que gobiernen la justa orientación de esta intrincada coordinación, sino solamente el “sentimiento” de las responsabilidades y métodos propios de la magistratura, lo cual explica en buena medida las divergencias de opinión entre los jueces de apelación. Es muy escaso el contenido imperativo de las leyes que rigen el homicidio (o cualquier otra cosa), respecto del juez que deci-

de en última instancia: son muy excepcionales los casos de incumplimiento de los deberes de conciencia del juez que pueda desprestigiarlo o hasta provocar su destitución o encarcelamiento; y aún el desconocimiento honesto pero obstinado de los materiales tradicionales o de su forma tradicional de utilización apenas podría llegar a tener algunas repercusiones perceptibles. En cambio, para el juez de primera instancia (cuyo oficio es muy diferente del que practica el juez del tribunal de apelación) el aspecto imperativo de la ley oficial es considerablemente mayor, puesto que, si se le permite la expresión, el tribunal de segunda instancia puede darle unos azotes por no haber realizado bien una parte de su tarea. La reprimenda sólo afecta al orgullo y al prestigio del juez, pero no por ello es inofensiva. En la realidad y en sus efectos este factor imperativo adicional se atenúa en la medida en que el juez de primera instancia logra prever que el fallo no será apelado o revocado; pero esta posibilidad de previsión no altera el carácter normativo y semi-imperativo que tiene la "ley oficial" para la función y la conciencia del juez de primera instancia.

Comparemos ahora la situación de cualquiera de estos dos jueces con la del abogado que debe ganar una causa. Para él, *en lo que se refiere a su oficio*, las normas de derecho que rigen el homicidio son en primer término un marco dentro del cual debe moverse: un conjunto de limitaciones. Pero en segundo término constituyen un instrumental de persuasión. Le suministran medios para ordenar la prueba. Con ellos tratará de engendrar en el juez motivos de vacilación. O intentará demostrar que se trata de un caso de legítima defensa, o de enajenación, o que ha faltado la premeditación que califica la figura delictiva. Si se trata del abogado defensor, se esforzará por persuadir al juez de que los términos de la ley o la evolución de la jurisprudencia, dado el estado de la prueba, impiden aplicar la pena en este caso particular. Si se trata del fiscal hará lo posible por demostrar que la sanción es procedente. De manera que ahora el "derecho" ha dejado de ser una guía para la conciencia, y se ha transformado principalmente en un conjunto de limitaciones, y, dentro de esos límites, en un instrumental utilizable para alcanzar un resultado. En otras palabras, el abogado se enfrenta con el derecho como cualquier persona puede enfrentarse con cualquier institución, pero con la diferencia de que la finalidad reguladora de conducta que tienen las instituciones en general, y el derecho en particular, desaparece en parte respecto del abogado,

porque, al menos en nuestro sistema, su misión consiste en asegurar un juicio justo aun a quienes han hecho trizas todos los fines del derecho.

Veamos en cambio lo que significa “el derecho” para quienes tienen por misión su creación o reforma. Para el legislador es primordialmente un instrumento, un medio para encauzar la conducta de otras personas. Es un instrumento verbal, y tradicionalmente de carácter indirecto: en efecto, se considera poco formal dirigirse a las personas cuya conducta se quiere manejar en la simple segunda persona de los Diez Mandamientos, o decirles sin ambages lo que se persigue. No, el procedimiento aprobado consiste en dictar mandatos dirigidos a los funcionarios; de esos mandatos un hombre paciente podrá extraer amenazas o promesas para otra gente, de las cuales, a su vez, una persona sagaz podrá adivinar qué es lo que quiere el legislador. Lo que resulta claro es que quien tiene a su cargo la “fabricación” del derecho debe ver en el material jurídico, presente o futuro, un artefacto práctico, un medio para alcanzar resultados a través de una relación de causa y efecto dentro del marco integral de la institución del derecho. Dada esa institución tal cual es y tal como funciona en la realidad, el legislador deberá preguntarse qué palabras o términos jurídicos serán capaces de electrizar y organizar al personal de manera tal que las amenazas o promesas cobren realidad; y cuáles serán capaces de electrizar y encauzar a la población de manera tal que las amenazas se vuelvan innecesarias y que las promesas puedan cumplirse dentro de un presupuesto de gastos razonable. Se buscan resultados rápidos, precisos, certeros, económicos, sin subproductos indeseables: la meta, el problema, son de carácter tecnológico, casi ingenieril, hasta el otro problema, el de los objetivos últimos; pero ese no se refiere al material jurídico en sí sino más bien a los fines a que debe tender el material jurídico, así como la estructura social en su totalidad.

De nada valdría aquí pasar revista a otros oficio jurídicos. Lo que quiero destacar es que el concepto de “oficio”, al aislar y exhibir los distintos quehaceres, ilumina una serie de aspectos del “derecho oficial”, aspectos que, por lo menos para los juristas, han permanecido tradicionalmente en oscuridad casi total. Y a continuación cabe sugerir que el conocimiento de cualquier otra institución social -la educación, por ejemplo- se iluminaría igualmente mediante este enfoque. Por supuesto, los oficios variarán según las instituciones a que correspondan, pero

siempre nos encontraremos con un conjunto orgánico de oficios. Y siempre habrá que recordar que, como ocurre ahora con los oficios jurídicos, si se descuidan los aspectos de conocimiento y artesanía, los ideales y los fines, toda la estructura se expone a una decadencia técnica y ética.

Además, el concepto de oficio tiene un especial valor para la sociología. En efecto, estudiar un oficio significa estudiar a hombres en una tarea concreta, observar a las abejas construyendo panales y elaborando la miel. Toda disciplina científica, para conservarse lozana, debe mantener un intercambio constante entre teoría y práctica. Esta última suministrará problemas reales y experiencia viva, y permitirá poner a prueba las teorías. En sociología ese intercambio ha sido muy escaso -si se exceptúa la reciente aparición de la "sociología industrial". En general los conceptos sociológicos han resultado demasiado generales y vagos para aplicarlos con comodidad a los problemas cotidianos. No deja de ser significativo que los asistentes sociales, que deberían ser sociólogos, tienden a pedir auxilio a la psiquiatría. En cambio, cuando se aplica en forma sostenida el concepto de oficio y artesanía, uno se encuentra inevitablemente con un pie apoyado en la teoría, y el otro en la práctica concreta e individual del artesano. Se tiende así un puente entre la teoría y la práctica, por el cual cruza una intensa corriente de tráfico en ambas direcciones.

Desde el campo jurídico es posible percibir entrecruzamientos de valor insospechable entre los procesos sociales y entre sus diversas tendencias. Los casos de perturbación -agravios, choques, injurias, delitos- constituyen una generosa fuente de trabajo para la doctrina jurídica y para las instituciones menores del derecho. Por supuesto el caso de perturbación y su eliminación son parte de la tarea cotidiana del artesanado jurídico. Ya hemos mencionado la interacción de la regularidad habitual y el conflicto nuevo: entre "themis" y costumbre. Ese es un fenómeno corriente. Pero entre los casos de perturbación se deslizan algunos que están preñados de consecuencias: son los conflictos decisivos, en los cuales se desafía abiertamente alguna práctica o norma consagrada por el tiempo. El desafío triunfa o fracasa: una nueva fuerza se incorpora permanentemente al sistema en marcha, o es eliminada de raíz. Lo que me interesa no es meramente la potencia plasmadora de una decisión singular, sino especialmente la forma en que, en torno del caso particular y de

sus accidentales protagonistas, se *articulan* y se expresan impulsos de todas clases que hasta entonces habían permanecido ignorados, desordenados y mal interpretados. De manera tal que la decisión incorpora una nueva orientación (o su rechazo) y además contribuye a consolidar la estructura existente. Con esto quiero aludir a la posibilidad de iluminar la dinámica de las grandes estructuras, partiendo del estudio, modesto en su comienzo, de la tarea de lenta excavación que cumplen los oficios. Y agregaré que no me sorprendería que una investigación profunda y sostenida de este aspecto revelara notables paralelismos entre el proceso de perturbación y crisis en el desarrollo de la cultura, y el mismo proceso en el desarrollo de la personalidad individual.

## V

Antes de terminar quisiera tocar un último tema. El enfoque práctico con que, según he sostenido más arriba, debe utilizar el legislador el material jurídico, no sólo vale para el autor de las normas jurídicas oficiales del Estado, sino para quien tenga a su cargo el gobierno de cualquier grupo, trátase de una familia o de cualquiera de las asociaciones superiores. Las tareas de "derecho y gobierno", téngase presente, consisten en producir, mantener y dirigir la cohesión de *cualquier* grupo, cualquiera sea su magnitud. Todos los mecanismos reguladores de todo tipo constituyen un único campo de estudio; resulta fascinante observar a un joven matrimonio bregando con sus críos, que apenas comienzan a hablar, porque los padres son legos en materia de derecho -y más aún los chiquillos de dos o tres años- y sin embargo aplican o vuelven a inventar toda clase de recursos abogadiles: la *distinctio juris*, la aplicación analógica, la interpretación gramatical o la que penetra en el espíritu de la norma; o vuelven a desarrollar casi *ab initio* la teoría de la notificación o de la audiencia, o a fundamentar el rechazo de las normas *ex post facto*. Esta comprobación de los aspectos jurídicos de todas las instituciones o actividades conocidas es extraordinariamente fecunda. Pero lo que me interesa en este momento es la consiguiente -y por cierto divertida- aparición de una nueva rama pequeñita de la sociología: la sociología de la dogmática, que se ocupa de lo que ocurre cuando la gente trata de formular en términos imperativos las reglas orientadoras de la

conducta. La sociología de la dogmática ensambla de manera muy interesante con el fenómeno de la evolución estilística en la artesanía del derecho, tendiente a rodear la luz y esperanza la institución del derecho y los deseos y necesidades que los ciudadanos refieren a esa institución. Esa luz y esperanza han faltado lamentablemente en este país desde hace unas cuatro generaciones. Me refiero concretamente al ideal del gobierno “de las leyes y no de los hombres”, y al ideal de un tribunal en el cual los litigios se resuelven “según derecho”, haciendo abstracción de la persona del juez. Estos dos ideales son perfectamente justificables, y la teoría de que el gobierno y el derecho funcionan en buena medida sin tener en cuenta la individualidad de las personas o de los funcionarios *debería* ser esencialmente verdadera. Y, como se verá en seguida, lo que se acaba de afirmar de ninguna manera contradice lo que sostuve más arriba acerca de la necesaria influencia del factor humano en el funcionamiento del derecho.

Lo necesario e inherente es que el hombre siempre tiene que tener participación en los resultados: es él quien debe leer las palabras de la regla jurídica, él es quien debe apreciar las circunstancias para decidir si la norma es aplicable: jamás una norma jurídica se ha aplicado por sí misma. Pero lo que nos enseña la sociología de la dogmática es que en la medida en que la tradición artesanal siga una trayectoria límpida, clara y segura, podrá esperarse el mismo *modo* de aplicación, el mismo *tipo* de interpretación, igual calificación de las circunstancias, de *cualquier* artesano educado en esa tradición. De manera tal que las disparidades disminuyen en número y en importancia en relación directa con la claridad de la tradición artesanal. En esa medida el elemento “hombre” puede disminuir, y en efecto lo hace de acuerdo con el sentido de la máxima y del ideal mencionados. Si, por añadidura, el estilo interpretativo de la época (como ocurrió en el magnífico período inicial de nuestro siglo diecinueve, y como está volviendo a ocurrir en nuestros días) destaca el espíritu y la finalidad de las normas legales, antes que su mera letra, entonces el conflicto permanente entre la forma rígida y anticuada, por un lado, y las nuevas necesidades y situaciones por el otro, se resuelve en una preocupación por estas últimas que es constante y previsible, y no accidental y confusa. Con esto, por supuesto, no se garantiza la regularidad de los resultados, puesto que si las normas jurídicas vigentes no han sido redactadas con

criterio finalista, sino de acuerdo con criterios formalistas, si las definiciones no son funcionales sino que están determinadas por notas ajenas a la función del todo, entonces subsiste un conflicto de resultados imprevisibles entre la dinámica de las formas y el impulso de las necesidades. Sin embargo, si la mentabilidad estilística que destaca en primer término la finalidad y la función se contagia a quienes se encargan de la factura y redacción de las normas mismas, se obtienen entonces normas jurídicas que llegan casi a decidir los litigios haciendo abstracción de los hombres. En efecto, trátase de normas que significan casi lo mismo a todo artesano, cualquiera que sea su origen o temperamento, que se haya formado en el mismo estilo y lo haya asimilado. Bajo un régimen semejante actividad creadora del funcionario adquiere gran importancia, pero esa actividad seguirá una línea relativamente previsible, coincidente con el espíritu de la norma —coincidente por tanto con el lema “leyes y no hombres”—, y con el ideal que persigue ese lema.

Me parece natural —lejos de encontrarlo sorprendente— que la sociología de la dogmática (que es sólo una pequeña rama de la sociología de las instituciones) se ponga a estudiar estilística, que es una rama de la estética. Me parece natural que esta combinación de disciplinas permita resolver controversias jurídicas, que aclare el significado práctico de un elevado ideal de gobierno, y que señale la ruta que debe seguir la reforma de nuestras normas jurídicas mostrando cómo deben ser éstas para que cumplan la tarea a que están destinadas. Me parece natural, finalmente, que la luz que así se arroje sobre la institución del derecho, al iluminar simultáneamente el problema íntegro de la artesanía y de la cooperación en el funcionamiento de las instituciones en general, abra una nueva perspectiva para todas las ciencias sociales.

Entre las disciplinas científicas, como entre los hombres y entre las naciones, conviene ser buenos vecinos.



# Estudios e investigación



## CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES<sup>1</sup>

### I. Evolución de la matrícula

Una primera forma de describir a los alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en función de sus características sociodemográficas puede estar dada por el análisis de la evolución de la matrícula de esta facultad. En este sentido, puede observarse un crecimiento –no sostenido– de la matrícula si se toma como punto de partida el censo de alumnos de la universidad del año 1988 como punto de partida. En ese momento había en la facultad un total de 24.105 alumnos (11.811 varones y 12.924 mujeres) mientras que en el año 2000 el total de alumnos de esa unidad académica ascendía a 28.048 estudiantes (10.742 varones y 17.306 mujeres). La evolución de la matrícula, según los últimos cuatro censos de estudiantes de la UBA, fue la siguiente:

Cuadro 1 - Evolución de la Matrícula de la Facultad de Derecho de la UBA, según sexo.

Año	Matrícula total	Varones	Mujeres
1988	24.105	11.811	12.294
1992	22.453	9.898	12.555
1996	22.913	9.220	13.693
2000	28.048	10.742	17.306

Fuente: UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000

Un dato significativo sobre este crecimiento lo constituye el hecho de que el aumento porcentual en el último período intercensal (1996-2000) ascendió al 22,4% frente al 2% del período previo (1992-1996). De esta forma, la matrícula de la Facultad de la Derecho constituye el 11,1% del total de la matrícula de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>1</sup> Este informe fue realizado por la Secretaría Académica de la Facultad de Derecho (UBA) y sirvió de base para la confección de documentos y aportes para el estudio y realización del diseño curricular de la carrera de Abogacía, noviembre de 2002 (Resolución del Consejo Directivo n° 643/2002).

Pues bien, en el año 2000 había 28.048 estudiantes en la Facultad de Derecho de los cuales el 38,3% eran varones y el 61,7% mujeres como se indicó más arriba. Al considerarse las tres carreras de grado que se dictan en la facultad esta sería la distribución de los alumnos según sexo por carrera:

Cuadro 2 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según sexo, por carrera

Carrera	En Facultad			En Ciclo Básico Común		
	Sexo		Total	Sexo		Total
	Varones	Mujeres		Varones	Mujeres	
Calígrafo Público	22	74	96 (0,2%)	26	73	99 (1,06%)
Abogacía	10.613	16.422	27.035 (96,4%)	3.442	5.061	8.503 (91,5%)
Traductorado Público	95	822	917 (3,4%)	101	592	693 (7,44%)
<b>Total</b>	<b>10.730</b>	<b>17.318</b>	<b>28.048 (100%)</b>	<b>3.569</b>	<b>5.726</b>	<b>9.295 (100%)</b>

Fuente: UBA. Censo de Alumnos, año 2000.

En cuanto a la edad se observa que sumados los porcentajes de los alumnos de 23 a 25 años este subtotal alcanza el 40% de los alumnos de la facultad. En lo que respecta al estado civil de los estudiantes, en el año 2000 el 82,8% de los alumnos declaró soltero/a mientras que 14,8% estaba casado/a o unido/a (un 2,4% se distribuyó en la categoría "otro").

En cuanto al lugar de residencia más del 56% de los estudiantes de la facultad vivía en la ciudad de Buenos Aires en el año 2000, durante el período de clases, mientras que el 39,9% lo hacía en algún partido del Gran Buenos Aires, habiendo significativas diferencias entre el norte del conurbano, por un lado y el oeste y sur del Gran Buenos Aires, por el otro.

Cuadro 3 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según lugar de residencia durante el período de clases.

Unidad Académica	Lugar de residencia						Total
	CBA	GBA Sur	GBA Oeste	GBA Norte	Resto de Pcia. de Bs. As.	Otro	
Derecho	15.805	4.324	4.397	2.483	674	365	82.048
Porcentaje*	11,8	10,3	10,3	9,7	12,2	8,8	11,1
Total UBA	133.758 (100%)	41.797 (100%)	42.516 (100%)	25.527 (100%)	5.510 (100%)	4.152 (100%)	253.260 (100%)

\* Porcentaje sobre el total de la UBA

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

En lo que respecta a los estudios de nivel medio, en el año 2000, el 43,6% de los alumnos de la facultad provenía de un establecimiento público de nivel medio (incluyendo a los colegios secundarios de la UBA) frente a un 55% que lo hacía de establecimientos del sector privado. En cuanto al tiempo transcurrido entre el egreso del secundario y el ingreso a la universidad, se puede observar que el 54,6% de los alumnos lo hizo en 2 años entre cada uno de estos ciclos de formación de las carreras de grado de la facultad.

Cuadro 4 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según tiempo transcurrido entre el egreso del secundario y el ingreso a la UBA

Unidad Académica	Tiempo transcurrido							Total
	Menos de 1 año	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años y más	
Derecho	81	1.562	15.322	3.834	1.798	1.124	4.327	28.048
Porcentaje*	3,2	2,4	15,8	11,4	12,1	12,6	13,8	11,1
Total UBA	2.523 (100%)	64.587 (100%)	97.194 (100%)	33.690 (100%)	14.910 (100%)	8.913 (100%)	31.443 (100%)	253.260 (100%)

\* Porcentaje sobre el total de la UBA

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

En cuanto al año de ingreso a la UBA, la mayoría lo hizo en 1998 (15,2%), seguido por los que lo hicieron en el año 1997 (14%), lo cual resulta lógico si se considera el año en que se realizó el censo que constituiría el tercer o cuarto año académico de la carrera de grado para cohorte “aparente” que fue censada en ese momento.

Cuadro 5 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según año de ingreso a la UBA (CBC o Facultad) (Ver en página 127)

En lo que respecta a su inserción laboral puede decirse que, en función del censo, el 67,9% de los estudiantes de la facultad estaba trabajando en el año 2000, frente a 10% que no buscaba trabajo. Un 21,9% de los estudiantes del total de alumnos de la facultad estaba buscando trabajo en ese momento.

Cuadro 6 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según condición de actividad

Unidad Académica	Trabaja	No trabaja				Total	TOTAL
		No Busca Trabajo	Busca trabajo				
			Menos de 3 meses	Entre 3 y 6 meses	Más de 6 meses		
Derecho	19.052	2.832	1.917	1.763	2.484	8.996	28.048
Porcentaje*	12,9	6,5	8,6	9,8	11,9	8,6	11,1
Total UBA	148.178 (100%)	43.794 (100%)	22.387 (100%)	18.050 (100%)	20.851 (100%)	105.082 (100%)	253.260 (100%)

\* Porcentaje sobre el total de la universidad

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

De entre los que se encontraban trabajando en ese momento (19.052 estudiantes en la facultad) un 20,1% lo hacía “46 horas o más” (que constituye el 12,6% del total de los alumnos de la universidad que se encontraba en este rango). Es importante destacar que 1.356 alumnos (un 22,7% del total de la UBA que se ubicaban en esta categoría) no recibía remuneración alguna por su trabajo. De todas formas, la mayor cantidad se concentra en la categoría “de 36 a 45 horas semanales” (32,4%

Cuadro 5 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según año de ingreso a la UBA (CBC o Facultad)

Unidad Académica	Año de ingreso a la UBA (CBC o Facultad)											
	Hasta 1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Derecho	2.619	596	751	974	1.482	2.496	3.454	3.665	3.945	4.271	3.578	217
Porcentaje*	14,0	13,5	13,4	13,1	13,6	15,8	16,7	15,5	15,3	13,0	9,1	0,5
Total UBA	18.655 (100%)	4.427 (100%)	5.584 (100%)	7.448 (100%)	10.910 (100%)	15.792 (100%)	20.642 (100%)	23.691 (100%)	25.822 (100%)	32.802 (100%)	39.430 (100%)	48.457 (100%)

\* Porcentaje sobre el total de la UBA en el año considerado

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

del total de los estudiantes que trabajan en la facultad, 19.052), seguida por lo que lo hacen entre “26 y 35 horas semanales” (24%).

Cuadro 7 - Estudiantes de la Facultad de Derecho que trabajan según horas semanales de trabajo y remuneración

Unidad Académica	Horas semanales de trabajo					Recibe remuneración en \$		Total
	1 a 15	16 a 25	26 a 35	36 a 45	46 y más	Sí	No	
Derecho	2.230	2.228	4.577	6.182	3.835	17.698	1.354	19.052
Porcentaje*	10,2	10,0	16,8	13,3	12,6	12,4	22,7	12,9
Total UBA	21.931 (100%)	22.261 (100%)	27.242 (100%)	46.406 (100%)	30.338 (100%)	142.209 (100%)	5.969 (100%)	148.178 (100%)

\* Porcentaje sobre el total de la universidad (de los que declararon trabajar)

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

Por último, en lo referido con el nivel educativo de los padres de estos estudiantes (ver Cuadro 8 en pág. 129), el censo del año 2000 demostró que un 6% de estudiantes tenía padres cuyo máximo nivel educativo había sido el primario incompleto, un 17,1% tenía el secundario incompleto, que conforman, por otro lado, el segundo porcentaje más alto en el conjunto de la universidad en esta categoría (11,3%, luego de la Facultad de Ciencias Económicas, sin contar al Ciclo Básico Común). Las mayores cantidades se distribuyen en las categorías “superior universitario completo”, “secundario completo”, “secundario incompleto” y “primario completo”.

Por el lado del máximo nivel educativo de las madres (ver Cuadro 9 en pág. 130), el censo de estudiantes de la universidad indica similares proporciones a las evidenciadas en el caso de los padres. Las mayores cantidades se concentran sobre las categorías “secundario completo” seguida por la de “superior universitario completo” y luego por “primario completo”. Ello se explicaría en buena medida por la incorporación más tardía de la mujer a los niveles más altos de los sistemas educativos formales, fenómeno homogéneo en la mayoría de los países occidentales y que lleva a hablar de una tendencia a la feminización de la educación superior a partir de la década de los años '60.

Cuadro 8 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según nivel de instrucción más alto alcanzado por el padre

Unidad Académica	Nivel de instrucción del padre										Total
	Sin instrucción	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	SNU incompleto	SNU completo	SU incompleto	SU completo		
Derecho	152	1.700	4.490	4.765	4.815	524	1.688	3.232	6.682	28.048	
Porcentaje*	14,6	11,3	11,2	11,0	11,3	10,1	11,8	10,3	11,1	11,1	
Total UBA	1.044 (100%)	15.097 (100%)	40.136 (100%)	43.321 (100%)	42.427 (100%)	5.174 (100%)	14.288 (100%)	31.494 (100%)	60.279 (100%)	253.260 (100%)	

\* Porcentaje sobre el total de la universidad

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

Cuadro 9 - Estudiantes de la Facultad de Derecho según nivel de instrucción más alto alcanzado por la madre

Unidad Académica	Nivel de instrucción de la madre										Total
	Sin instrucción	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	SNU incompleto	SNU completo	SU incompleto	SU completo	Total	
Derecho	202	1.471	4.777	3.973	6.198	738	4.156	2.507	4.026	28.048	
Porcentaje*	14,1	11,5	11,2	11,1	11,5	11,0	11,1	10,8	10,2	11,1	
Total UBA	1.433 (100%)	12.821 (100%)	42.520 (100%)	35.782 (100%)	54.098 (100%)	6.696 (100%)	37.344 (100%)	23.282 (100%)	39.284 (100%)	253.260 (100%)	

\* Porcentaje sobre el total de la universidad

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

## II. Perfil Académico de los Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

El Censo de Estudiantes del año 2000 brinda variada información que permite describir al estudiante de la Facultad de Derecho en función de diversas variables relativas a su perfil académico. Entre otras puede mencionarse: el tiempo que le demandó cursar el Ciclo Básico Común, el año de ingreso a la facultad, su conocimiento de idiomas extranjeros, su comportamiento ya como alumno de la facultad a través del uso de la biblioteca y del acceso de recursos informáticos, por nombrar solo alguna de las variables consideradas en el censo y que deberían ser consideradas en cualquier propuesta de actualización curricular.

Si bien el censo no discrimina por carreras en estos casos, ya que el nivel de agregación en que se presenta la información relevada es por unidad académica, igual resulta válido su análisis por tratarse de una unidad académica donde el 96,4% de los estudiantes de esta unidad académica estudia la carrera de abogado, constituyendo la amplia mayoría de los estudiantes censados y correspondiendo a una de las cinco carreras más numerosas de la universidad.

Al considerarse estos datos, mencionados más arriba, la situación en el año 2000 era la siguiente:

### 1) Duración de la Cursada del Ciclo Básico Común

En el año 2000, el 55,8% de los alumnos de la facultad había cursado el Ciclo Básico Común (CBC) de la universidad en dos cuatrimestres (15.659 estudiantes); no obstante, 1.115 estudiantes (casi un 4% del total de los alumnos de la facultad) habían necesitado 5 cuatrimestres o más para aprobarlo. Es destacable, por otra parte, que esta cantidad de alumnos que realizó su CBC en dos cuatrimestres constituye el porcentaje más alto entre todas las unidades académicas de la universidad.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> En segundo lugar se encuentra la Facultad de Ciencias Económicas (19,6% del total de la UBA).

Cuadro 1: Estudiantes de la Facultad de Derecho según el tiempo que tardaron en completar el CBC

Unidad Académica	No Cursó CBC	No completó el CBC	Cursada en el CBC						Total
			Completó el CBC						
			Cuatrimestres que necesitó para completarlo						
			1	2	3	4	5 y más	Total	
Derecho	1.155	102	1.094	15.659	6.663	2.260	1.115	26.791	28.048
Porcentaje*	8,6	0,1	18,6	19,9	15,7	12,1	10,9	17,2	11,1
Total UBA	13.465 (100%)	83.936 (100%)	5.871 (100%)	78.703 (100%)	42.406 (100%)	18.668 (100%)	10.210 (100%)	155.858 (100%)	253.260 (100%)

\* Porcentaje sobre el total de la universidad

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

## 2) Año de ingreso

En lo que concierne al año de ingreso a la facultad es remarcable como el 47,3% de los estudiantes censados en el año 2000 en esta unidad académica había ingresado en los tres años previos al censo y en forma decreciente de 2000 a 1998: un 17,22% había ingresado en el mismo año de aplicación del censo, un 15,66% lo había hecho en 1999 y un 14,4% en 1998 (ver Cuadro 2 en página 133).

## 3) Conocimiento de idiomas extranjeros

La mayoría de los alumnos de la facultad domina algún idioma extranjero: 21.981 estudiantes, esto es, un 78,36% del total de 28.048 alumnos, sobresaliendo que entre estos un total de 20.358 domina el inglés (92,6% del total de los que respondieron afirmativamente ante la pregunta sobre conocimiento de otros idiomas y un 72,6% sobre el total de los alumnos de la facultad). Se destaca el bajo número de estudiantes que declaró dominar el portugués (el 11,2% sobre el total de los que dominan otras lenguas y el 8,8% sobre el total general de la facultad, conformando la proporción más baja entre las lenguas mencionadas en el formulario del censo).

Cuadro 2: Estudiantes de la Facultad de Derecho según año que comenzó a cursar la carrera en la Facultad

Unidad Académica	Año en que comenzó a cursar la carrera en la Facultad											Total	
	hasta 1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999		2000
Derecho	1.669	270	403	606	834	1.317	2.437	3.480	3.764	4.041	4.395	4.832	28.048
Porcentaje*	14,7	11,6	14,0	14,5	13,8	14,2	17,5	16,8	17,1	16,3	14,8	12,5	11,1
Total UBA	11.365 (100%)	2.332 (100%)	2.888 (100%)	4.173 (100%)	6.041 (100%)	9.269 (100%)	13.889 (100%)	20.770 (100%)	21.959 (100%)	24.861 (100%)	29.744 (100%)	38.690 (100%)	253.260 (100%)**

\* Porcentaje sobre el total de la UBA

\*\* Categorías no excluyentes entre sí.

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

Cuadro 3: Estudiantes de la Facultad de Derecho según dominio de idiomas

Unidad Académica	Dominio de idioma		Inglés **	Francés **	Italiano **	Portugués **	Otro **	Total
	Sí	No						
Derecho	21.981	6.067	20.358	4.161	2.821	2.462	1.762	28.048
Porcentaje *	11,1	11,1	10,9	12,1	13,1	12,1	10,4	11,1
Total UBA	198.643 (100%)	54.617 (100%)	186.035 (100%)	34.507 (100%)	21.546 (100%)	20.344 (100%)	16.955 (100%)	253.260 (100%)

\*Porcentaje sobre el total de la UBA

(\*\*) Categorías no exduyentes entre sí.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

#### 4) Acceso a Recursos Informáticos

En cuanto al acceso a recursos informáticos puede describirse a la situación como sumamente dispar en cuanto a la cantidad de alumnos que accede a estos recursos, comparada con los recursos que utiliza y dónde lo hace. La información que se presenta a continuación respeta la relevada por la planilla censal, pero se la analiza separadamente en tres cuadros para poder caracterizar mejor al perfil de los alumnos de la facultad en este sentido.<sup>3</sup> En primer lugar, puede decirse que un 84,5% de los alumnos de esta unidad académica utiliza estos recursos (23.703 estudiantes); la mayoría utiliza procesadores de texto y planillas de cálculo (77,7% del total de alumnos de la facultad).

Cuadro 4a: Estudiantes de la Facultad de Derecho según utilización de recursos informáticos

Unidad Académica	Utiliza**			
	Procesador de textos, planilla de cálculo, aplicaciones gráficas	Correo electrónico	Navegadores WEB	Total
Derecho	21.799	18.073	15.972	23.703
Porcentaje*	11,7	11,1	11,2	11,5
Total UBA	186.156 (100%)	162.646 (100%)	142.672 (100%)	205.433 (100%)

\*Porcentaje sobre el total de la UBA

\*\* Categorías no exduyentes entre sí.

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

En segundo lugar, el 93,9% de los estudiantes de la facultad dispone de PC para acceder a estos recursos pero si se considera el lugar donde dispone de PC la situación es algo más compleja. Si bien la mayoría tiene PC en su hogar (70,6%) muy pocos pueden acceder a una PC en la facultad (33%) lo cual estaría indicando poca disponibilidad de este tipo de recursos dentro del propio edificio lo cual podría redundar en múltiples beneficios en términos de facilidades para desarrollar los estudios, más aún si se considera el elevado porcentaje de alumnos que trabaja más de 25 horas semanales como se indicó previamente. Asimismo, debe mencionarse que algo más del 50% de los alumnos de esta unidad académica tiene acceso a una PC en su trabajo.

Cuadro 4b: Estudiantes de la Facultad de Derecho según utilización de recursos informáticos

Unidad Académica	Tiene acceso a Internet **				Total
	En su casa	En el trabajo	En la Unidad Académica	En otro lugar	
Derecho	13.429	8.954	9.874	8.511	23.913
Porcentaje*	10,9	13,2	17,8	12,1	11,6
Total UBA	123.331 (100%)	67.766 (100%)	55.600 (100%)	70.296 (100%)	20.513 (100%)

\*Porcentaje sobre el total de la UBA

\*\* Categorías no excluyentes entre sí.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

Finalmente, un 85,25% de los estudiantes de la facultad tiene acceso a internet aunque nuevamente la distribución es dispar en este sentido. Si bien la mayoría puede acceder a internet desde su hogar, el porcentaje en este caso se reduce en comparación con el previo (disposición de PC en el hogar) ya que baja a un 47,8% del total de alumnos de la facultad. En segundo lugar aparece la "unidad académica" como el lugar donde los alumnos pueden acceder a internet: 9.874 estudiantes utilizan los recursos disponibles en la facultad para acceder a internet lo que constituye el 35,2% del total de alumnos de esta unidad académica.

Lo cual sugiere que de tener mayores facilidades dentro del edificio de la facultad para acceder a recursos informáticos esa cifra se eleva-

ría substancialmente debido a que considerando el relativamente bajo número que accede a un PC dentro la facultad (33% del total) es significativo el porcentaje de los que acceden a internet utilizando estos recursos en la unidad académica.

Cuadro 4c: Estudiantes de la Facultad de Derecho según utilización de recursos informáticos

Unidad Académica	Dispone de PC**				
	En su casa	En el trabajo	En la Unidad Académica	En otro lugar	Total
Derecho	19.825	14.366	9.279	6.844	26.343
Porcentaje*	11,0	14,6	16,2	12,6	11,1
Total UBA	181.042 (100%)	98.385 (100%)	57.212 (100%)	54.273 (100%)	230.531 (100%)

\*Porcentaje sobre el total de la UBA

\*\* Categorías no excluyentes entre sí.

Fuente: elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.

## 5) Uso de la Biblioteca

Resulta relativamente bajo el porcentaje de alumnos que concurre a las bibliotecas de la facultad, 55,41% del total (15.544 estudiantes lo hace). El 44,59% restante (12.504 estudiantes) aduce, en su mayoría, la falta de tiempo como razón para no hacer uso de la biblioteca en esta unidad académica (5.365 alumnos se encuentran en esta categoría, un 42,9% del total de los que no concurre). Un 10,6%, de los que no concurren, atribuyen la causa a que “el material requerido no existe o hay pocos ejemplares”, lo cual se ubica como la segunda causa para no utilizar a la biblioteca.

Cuadro 5: Estudiantes de la Facultad de Derecho según concurrencia a las bibliotecas de la Facultad

Unidad Académica	Concorre	No concurre					Total
		Por falta de tiempo	Porque no la necesita	Porque el material requerido no existe o hay pocos ejemplares	Por otros motivos	Total	
Derecho	15.544	5.365	1.851	2.975	2.313	12.504	28.048
Porcentaje*	14,1	9,3	5,2	18,5	6,9	8,8	11,1
Total UBA	110.425 (100%)	57.579 (100%)	35.620 (100%)	16.061 (100%)	33.575 (100%)	142.835 (100%)	253.260 (100%)

\*Porcentaje sobre el total de la UBA

Fuente: Elaboración propia sobre la base de UBA. *Censo de Alumnos*, año 2000.



## ALGUNOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DOCENTE DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

### A) INTRODUCCIÓN

Este informe es el resultado de la actividad de consultoría solicitada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente, creado por Resolución del Consejo Directivo n° 11.378/98. Constituye la tercera fase de acciones, iniciadas en el año 1999 con un estudio exploratorio, continuadas en el año 2000 con una consultoría internacional<sup>1</sup>, en el marco de un convenio con UNESCO Argentina y consistentes ahora en el análisis de las bases de datos constituidas a partir de la aplicación que realizó la Facultad en el mes de noviembre de 2000<sup>2</sup>.

Las acciones del Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión docente de la Facultad de Derecho forman parte de un proceso de aprendizaje institucional y de producción de información, cuyo objetivo está dirigido a generar insumos para la toma de decisiones, para el mejoramiento del desempeño de la gestión.

Por lo tanto, el contenido central de este informe consiste en el análisis de los resultados de la encuesta aplicada en el año 2000, en la que se incorporaron las recomendaciones surgidas del trabajo de campo del año 1999 y las sugerencias conceptuales y metodológicas de la consultoría internacional mencionada. El presente informe se centra en la presentación de aspectos sustantivos de resultados obtenidos en la aplicación de dicho espacio institucional permanente dirigido a alcanzar estos objetivos. En esta lógica, si bien la presentación de los resultados

<sup>1</sup> La referida consultoría fue promovida por las autoridades de la Facultad y realizada con la asistencia técnica de la oficina de UNESCO de la Argentina en la que participaron los consultores internacionales Ing. Brovetto, Dr. Yarzabal y como consultora local, la Lic. Feijoó.

<sup>2</sup> Fueron responsables del desarrollo de esta actividad la Lic. María del Carmen Feijoó, con la colaboración de la Lic. Karina Crivelli y del Lic. Nicolás Arceo en la fase de procesamiento y análisis de datos.

en sí mismos cumplimenta el objetivo final buscado por la Facultad en el marco del Programa arriba mencionado, los aprendizajes generados alrededor del desarrollo e implementación del proceso, constituyen insumos igualmente relevantes para garantizar las acciones futuras del desarrollo del programa.

Corresponde señalar que el análisis de la información aquí presentada responde al análisis de las muestras de las bases de docentes y alumnos analizadas separadamente y del cruce de ambas "en general". Problemas de carga no hicieron posible avanzar en el análisis docente-curso/alumnos, como se realizó en la fase experimental.

## **1. La recolección de información: los cuestionarios**

Se aplicaron cuatro cuestionarios, elaborados y reformulados a partir de la consultoría 1999, de docentes y de alumnos. El de alumnos se diferenció en alumnos del Ciclo Profesional Común (CPC) y del Ciclo Profesional Orientado (CPO), con el objetivo de identificar si la pertenencia a ciclo se corresponde con comportamientos o puntos de vista diferenciados. A raíz de la consultoría 2000 se incorporaron los cuestionarios de Directores de Departamentos y los de Titulares y/o Asociados de Cátedra; el primero, de carácter abierto a Directores de Departamentos, con el fin de explorar sus puntos de vista sobre la gestión docente en sus respectivas áreas y el segundo, cerrado, dirigido a los titulares y/o asociados de cátedras.

## **2. La aplicación**

La encuesta fue aplicada en la última quincena del mes de noviembre del año 2000, a todos los alumnos de todos los cursos que se encontraban en ese momento concurriendo a clases. Por lo tanto, desde el punto de vista de la cobertura, fue de carácter censal, requisito necesario para un eventual análisis "curso por curso". El momento de aplicación de la misma, cercano a la finalización del Segundo Cuatrimestre,

dejó fuera del universo de respondientes a los alumnos que habían abandonado la cursada, por deserción ligada a decisiones de tipo personal y/o académicas, y a los alumnos que en cursos de promoción sin examen, tenían ya la cursada aprobada. Por lo tanto, aunque no se puede estimar adecuadamente la restricción de cobertura que surge de lo señalado, puede hipotetizarse que están sobrerrepresentados los alumnos que tenían aún que completar requisitos de promoción y los sobrevivientes de la inscripción inicial.

Teniendo en cuenta lo consignado anteriormente la cobertura efectiva de la aplicación se consigna en el siguiente cuadro.

Cuadro 1 - Distribución de número de cursos, docentes, alumnos inscriptos y alumnos presentes según ciclo al que pertenecen (totales)

Ciclo	Cursos	Alumnos inscriptos	Alumnos presentes	Docentes
CPC	779	39.129	22.873	660
CPO	429	16.465	8.701	335
<b>Total</b>	1.208	55.594	31.574	995

Cuadro 2 - Muestra de Alumnos y Docentes

Ciclo	Alumnos	Docentes
<b>Total</b>	429	330

Del mismo, se observa que el número de alumnos encontrados efectivamente en los cursos alcanzó, en el caso del CPC, al 58,4% del total de inscriptos y para el CPO, a 52,8% mientras que para el total de ambos ciclos dicha proporción fue del 56,8%. Por lo tanto, aunque parezca una aclaración innecesaria, corresponde reiterar que la representatividad de las respuestas obtenidas da cuenta de las opiniones de los alumnos que se encontraban presentes al final de la cursada. Nada se puede decir de las opiniones de los que abandonaron ni de los que promovieron antes de la finalización de los cursos.

En relación con los docentes, el número de encuestas aplicadas representa el 84,7% de los cursos del CPC; en el CPO, del 78,1% y para el total de la Facultad, del 82,4%. Las discrepancias existentes entre número de docentes entrevistados y número de cursos pueden surgir de razones de ausentismo de docentes o porque los docentes a cargo del curso fueron ayudantes y/o porque, como se dijo en la sección del cuestionario, el de docentes debía ser cumplimentado sólo por adjuntos y jefes de trabajos prácticos.

### **3. Universo, muestra y metodología de análisis**

#### **3.1. El universo cubierto**

El universo fue relevado de manera censal dado que la Consultoría Internacional del año 2000, en base a la experiencia previa de 1999, sugirió dos procedimientos de análisis de la información, a saber, "en general", y curso por curso o "en particular" tal como la denominan los consultores. Es de destacar que ambos fueron utilizados, en la fase experimental del año 1999, con una muestra de 2143 alumnos, 109 docentes, y 69 cursos para el tratamiento en general, generándose información curso por curso para los que tenían 20 y más alumnos, dadas las restricciones estadísticas de trabajar con números menores, que alcanzaron a 55 cursos sobre los que se presentaron informes particularizados. La estrategia de análisis en ese momento consistió en analizar separadamente base de alumnos, base de docentes, el cruce de ambas y docentes y alumnos *vis a vis* en cursos seleccionados. Para el procedimiento del año pasado la consultoría internacional planteó que "... si lo que se desea es conocer la opinión de los alumnos sobre la gestión docente 'en general', bastará seleccionar, por el método de muestreo sistemático, tan sólo una muestra de aproximadamente 400 unidades de un universo total de aproximadamente 30.000 cuestionarios. De esta manera podrá conocerse, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de  $\pm 5\%$ , la opinión 'en general' de los alumnos sobre la gestión docente en la Facultad de Derecho". Para el caso de los cuestionarios de docentes, los consultores plantearon que "...

con la selección de una muestra relativamente pequeña podrá obtenerse información confiable..." para lo cual se estableció el tamaño de la muestra de docentes con errores de  $\pm 5\%$  o de  $\pm 8\%$ , correspondiente en nuestro caso a un tamaño de muestra de 328 cuestionarios con el margen de error planteado en primer término.

Adicionalmente, se indicaron los tamaños de muestra por curso para cruzarlo con el docente a cargo, en el caso en que la Facultad decidiese el análisis de docentes por curso *vis a vis* alumnos. Dado que para garantizar niveles de confianza altos en el análisis curso por curso, el tamaño de la muestra es alto (por ejemplo, en un curso de 15 alumnos es necesario tomar una muestra del mismo número si se respeta un margen de error de  $\pm 5\%$ ; en un curso de 80 alumnos, con el mismo margen de error, la cantidad de cuestionarios para la muestra debe ser de 67 cuestionarios), a futuro queda abierta la pregunta de si no será más conveniente cargar toda la base de manera censal, criterio que garantizaría cargar toda la información de todos los alumnos y evitaría complejos procesos de manipulación de los cuestionarios.

El universo de alumnos sobre el que se aplicó la encuesta fue de 31.574 alumnos; el de docentes de 995. La recomendación de la consultoría estableció que el tamaño de la muestra debía ser de alrededor de 400 cuestionarios en el caso de los alumnos y de aproximadamente 280 cuestionarios de profesores, para tener niveles de representatividad y confianza del orden del  $\pm 5\%$ , para el tratamiento de ambas bases en general. Se procedió a una revisión general de los cuestionarios para identificar las características de llenado previo a la extracción de los que se incluyeron en la muestra.

### 3.2. La muestra

Los cuestionarios que debían incluirse en la muestra se determinaron seleccionando una cuota de muestreo que surgió de dividir el tamaño de la muestra por el número de cuestionarios respondidos, determinándose así una cuota de muestreo sistemático de selección al azar, con lo que extrayendo un cuestionario por cada 75 en el caso de los

alumnos y 3 en el de los profesores, se totalizó el número establecido como tamaño de muestra, con los márgenes de confianza arriba mencionados. Como los formularios no estaban correlativamente numerados por número de orden, ni los aplicadores tenían un criterio consistente para el ordenamiento de los que recibieron, ni los mismos se recibían en función de ningún criterio establecido de ante mano dentro de cada curso, en la conformación de la muestra pueden haberse introducido criterios de sesgo aleatorios.

#### **4. Los criterios de análisis**

Tal como se realizó en la fase 1999, y a los efectos de la producción de información, sólo al nivel del análisis general de la información, se utilizaron los siguientes criterios ya mencionados:

- se realizó una descripción de la distribución de frecuencias simples de la base de alumnos y otra con cruces en su interior;
- la descripción de la base de docentes y otra con cruces en su interior;
- el cruce de ambas bases.

El cuerpo principal del Informe incluye los siguientes contenidos y anexos con materiales de base:

Parte I. Base de alumnos.

I. I. Descripción de la distribución de frecuencias de la base de alumnos con anexo de las tiradas de distribución de frecuencias.

I. II. Análisis de la base de alumnos con cruces internos.

Parte II. Base de docentes.

II. I. Descripción de la distribución de frecuencias de la base de docentes con anexo de las tiradas de distribución de frecuencias.

II. II. Análisis de la base de docentes con cruces internos.

Parte III. Respuestas docentes *vis a vis* alumnos.

III. I. Análisis cruzado de las bases de docentes y alumnos.

Parte IV. Cuestionarios de Directores de Departamentos.

Parte V. Base de Titulares y/o Asociados de cátedras.

V. I. Descripción de la distribución de frecuencias de la base de profesores titulares y/o asociados.

## **B) INFORME: PARTES**

### **Parte I. Base de alumnos**

#### **I. I. Descripción de la distribución de frecuencias de la base de alumnos.**

##### **I. I. 1. Universo**

El universo de respuestas correspondientes a los alumnos de los ciclos CPC y CPO de la Facultad de Derecho, en el marco de la encuesta realizada para evaluar la gestión docente hacia fines de noviembre y principios de diciembre de 2000, constituye un total aproximado de 31.000 cuestionarios. En esta sección se incluye la descripción de dichas frecuencias y se incorporan como Anexo las tiradas con los cuadros de dichas distribuciones. Debe consignarse que no se incluyó el tratamiento separado de bases de CPC y CPO, dado que no arrojaron diferencias significativas. Dado que no se registraron significativas diferencias en las respuestas de CPC y CPO, la base de alumnos se analizan de manera agregada.

##### **I. I. 2. La muestra**

La información aquí analizada resulta de un muestreo de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios oportunamente aplicados, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de  $\pm 5\%$ , lo que totaliza un tamaño de muestra de 428 cuestionarios de un universo total de aproximadamente 31.000 cuestionarios. Dicho valor constituye el total general sobre el cual se informa de la distribución de frecuencias. El procedimiento de muestreo fue al azar simple –procedimiento por el cual todas las unidades tienen una probabilidad conocida de ser seleccionadas–, y se realizó extrayendo un cuestionario cada 75 alumnos, sin tener en cuenta curso y/o ciclo al cual pertenecían. De esta manera, cada cues-

tionario tiene una probabilidad conocida de ser extraída. En el caso en que, por algún motivo de la fase de recolección de información, el cuestionario estuviera incompleto se extrajo el siguiente inmediato.

### **I. I. 3. El cuestionario**

El cuestionario de alumnos se divide en tres secciones con 21 preguntas cerradas, de opción simple y de opción múltiple:

- Datos de la materia, lo cual facilita los análisis asociados entre alumnos y docentes.
- Datos del alumno, en los que se incluyen variables socio-demográficas básicas (sexo y edad), carrera que cursan, ciclo de la carrera en el que se encuentran y año de ingreso a la misma y pronóstico sobre el año de finalización de los estudios.
- Datos sobre la materia y el curso, en los que se indagan aspectos como: criterios de inscripción en el curso, estrategia de presentación de la materia utilizada por el docente, metodologías de trabajo, docente a cargo de los cursos y metodologías de trabajo que se aplican; opinión sobre la metodología utilizada, grado de desarrollo de los contenidos del programa, opinión sobre los mismos y sobre la bibliografía del curso; condiciones de regularidad, mecanismos de control de dichas condiciones, sistema de evaluación de la cátedra; grado de dificultad en el cursado de la asignatura; opinión sobre el grado de ajuste de la materia a las pautas propuestas: grado de satisfacción con los diferentes aspectos del dictado de la materia y autoevaluación de los alumnos sobre su desempeño.

### **I. I. 4. Descripción de las distribuciones de frecuencias por pregunta del cuestionario de alumnos; tratados como base unificada**

Pregunta. Ciclo al que pertenece la materia.

En el segundo cuatrimestre de 2000, la Facultad ofreció 779 cursos correspondientes al CPC y 429 cursos al CPO, los que porcentualmente representan el 64,48% para el CPC y 35,51% para el CPO. En términos

de inscripción de alumnos, el 70,39% de los alumnos tomaron cursos correspondientes al CPC y el 29,61% al CPO.

Las respuestas incluidas en la muestra, corresponden a los cuestionarios de los alumnos que estaban presentes al momento de la aplicación de la misma, lo que genera restricciones ya mencionadas; a saber, que no hay información de los que abandonaron ni de los que, por promoción, ya no concurrían a los cursos. El 72,4% de las respuestas obtenidas corresponden a alumnos que cursan el CPC y el 27,5% a alumnos que cursan el CPO. Por lo tanto, la estructura de respuestas de la muestra, sobre-representa en 2 puntos el número de inscriptos en el CPC y representa en 2 puntos menos en el caso de los estudiantes inscriptos en el CPO. Por lo tanto, la distribución de las respuestas en relación con el ciclo al que pertenece cada alumno es consistente con la inscripción inicial en la oferta de cursos de la Facultad, dado que no se destaca una gran variabilidad en este sentido.

En relación con la información del estudio piloto realizado en 1999, vemos que la selección de los cursos fue llevada a cabo por sorteo en las distintas materias y bandas horarias; un procedimiento simple de sorteo realizado por el personal de la Facultad sin tener en cuenta ninguna técnica de muestreo, por lo cual no se pudieron establecer hipótesis sobre los niveles de representatividad estadística que las respuestas de los alumnos tienen en relación con el total de los mismos. En dicha oportunidad, sólo el 10% del total de alumnos respondió el cuestionario. El universo sobre el que se aplicaron las encuestas era de 69 cursos en el que se incluyen de manera obligatoria a docentes y alumnos; cursos que estaban distribuidos de la siguiente forma: 42 cursos de CPC y 27 del CPO, totalizando 2143 respondientes para el caso de los alumnos.

Dado que el cronograma de cursos es igual para todas las materias, excepto las que otorgan tres puntos, la representatividad de la muestra cubre al conjunto de alumnos inscriptos que no abandonaron la cursada. Sin embargo, debe destacarse que en los casos en que por decisiones de promoción internas del curso, los alumnos que ya tenían la aprobación de la materia, no estaban concurriendo en el momento en que la encuesta fue aplicada. Por lo tanto, sin que se pueda estimar la proporción, los cuestionarios existentes corresponden a alumnos que no habían promovido hasta ese momento.

Cuadro 1 - Distribución de número de cursos, docentes, alumnos inscriptos y alumnos presentes según ciclo al que pertenecen (totales)

Ciclo	Cursos	Alumnos inscriptos	Alumnos presentes	Docentes
CPC	779	39.129	22.873	660
CPO	429	16.465	8.701	335
<b>Total</b>	<b>1.208</b>	<b>55.594</b>	<b>31.574</b>	<b>995</b>

Cuadro 2 - Muestra de Alumnos y Docentes

Ciclo	Alumnos	Docentes
<b>Total</b>	<b>429</b>	<b>330</b>

#### I. I. 4. a. Sección datos del alumno

##### Pregunta nº 1. Datos personales: sexo y edad

El porcentaje de mujeres alcanza al 60,3%, mientras que el de varones llega a sólo el 38,3%. Dicho porcentaje es coherente con el reflejado en la prueba piloto de 1999, de lo cual se desprende que en la Facultad se mantiene una alta proporción de mujeres en la matrícula. Si cruzamos la información por ciclo, vemos que los porcentajes en el CPC se mantienen casi sin variación en relación a lo anteriormente señalado y hay muy poca dispersión respecto de la generalidad; pero, si observamos lo que sucede en el CPO, vemos que si bien hay preponderancia de los mujeres, las diferencias disminuyen entre ellos, observándose que el peso de las mujeres en el CPO disminuye en relación con el de los varones que aumenta. Esto nos estaría indicando que quizá haya una mayor proporción de deserción en el caso de los mujeres.

En cuanto a la edad de los alumnos que cursan las materias, vemos que tienen en general, gran diversidad de edades, pudiéndose relevar en la muestra edades que van desde los 19 años hasta los 56 años; pero, cabe señalar que la mayor parte de ellos se concentran entre las edades de 19 a 24 años, por lo que podemos inferir que mayoritariamente hay una población joven en la Facultad.

Dado que en la fase experimental de 1999, los cruces por sexo y edad no arrojaron resultados significativos, esta información se brinda sólo con carácter de contexto y no se realizarán, de ahora en adelante, cruces sistemáticos con estas variables.

#### Pregunta n°2. Carrera que cursa

El 97,2% de los entrevistados cursa abogacía, mientras que el 0,7% cursa abogacía y otras de la misma Facultad y un 1,6% cursa otras carreras de la misma Facultad.\*

#### Pregunta n°3.a. Año de ingreso a la Facultad de Derecho

A partir de la distribución de frecuencias de esta pregunta vemos que hay datos significativos a partir de 1994 con un 5,1%, alcanzando un 8,4% del total para el año 1995; porcentaje éste que luego casi se duplica en 1996 con un 15,4%, hasta alcanzar su punto máximo en el año 2000 con un 22,2% del total de las respuestas.

#### Pregunta n°3.b. Ciclo que cursa actualmente

Podemos observar que el 66,4% de los respondentes cursa actualmente el CPC, mientras que para el CPO se obtiene un porcentaje de 31,8%. Quizá aquí se puede explicar el peso relativamente bajo que encontrábamos en la respuesta anterior “año de ingreso a la Facultad” para los años 1994 y 1995; es decir, hay porcentajes más bajos en esos años porque son menos los alumnos que contestan para el CPO.

#### Pregunta n° 4. Año en que piensa finalizar sus estudios de grado

A partir de la distribución de frecuencias de esta pregunta vemos que hay datos significativos a partir de 2000 con un 6,8% (quizá estos alumnos sean los que habían entrado en 1994), para alcanzar en el año 2001 un porcentaje de

\* En la Facultad de Derecho se cursan las carreras de Traductorado Público y de Calígrafo Público.

18,9% del total de respuestas, elevándose hasta un 20,6% en el año 2002 y después disminuir a porcentajes que no bajan del 14% hasta el año 2005.

#### **I. I. 4. b. Sección datos del curso**

##### **Pregunta nº5. Criterios de inscripción en el curso**

Se trata de identificar los criterios de inscripción en el curso, considerándose relevante identificar si lo hace por horario o por informaciones previas disponibles sobre la cátedra u otras. Las respuestas indican que el 63,3% se inscribió por el horario y el 38,6% por informaciones previas, por último, un 10% restante tuvo en cuenta otros criterios no especificados. En el estudio exploratorio también se pudo observar que el criterio predominante a la hora de seleccionar la inscripción a la cursada fue el horario en que se dictaba la materia, manteniéndose porcentajes similares a los que podemos ver en la fase del 2000.

##### **Pregunta nº6. Estrategias de presentación de la materia**

Esta pregunta se compone de dos partes: la primera, se dirige a identificar de manera dicotómica el universo, esto es, separar a los docentes que sí presentaron la materia de los que no lo hicieron. Luego, sobre el universo de respuestas de los estudiantes que señalan que sus docentes presentaron la materia, se recaba información sobre la estrategia de presentación de la misma. Es de destacar el inconveniente que presenta la lectura de los cuadros referidos\* a esta pregunta, dado que la misma presenta opciones múltiples como respuesta y, por lo tanto, los totales exceden el 100%.

Los estudiantes dicen que el 93,2% de los docentes describió los objetivos y la planificación de la asignatura; mientras que el 6,8% restante no lo hizo. De los que presentaron la asignatura, el 76,4% lo hizo desde un abordaje teórico, el 79,9% teniendo en cuenta el contenido del programa; el 90,7%

\* Véanse cuadros en el portal informativo de la facultad: [www.fder.uba.ar](http://www.fder.uba.ar).

haciendo referencia a la bibliografía; el 77,7% a las metodologías de trabajo; el 76,2 a las condiciones de regularidad; el 75,2% al control de asistencia; el 87,7% al sistema de evaluación y el 15,3 % a otros objetivos.

Pregunta n° 7. Marco referencial utilizado por el docente en la presentación de la materia.

Esta pregunta se dirige a identificar si en la presentación de la materia, el docente hace referencia a su ubicación en el plan de estudios de la carrera en términos de ciclo al que pertenece y/o sólo a la asignatura. La hipótesis subyacente es la conveniencia de ubicar los contenidos curriculares de cada asignatura en un contexto más amplio, como forma de integrar los conocimientos propios del plan de estudios, tanto referido al ciclo como al plan de estudios general.

Los resultados señalan que los docentes hicieron referencia a la asignatura en un 84,7% de los casos; al ciclo del que forma parte, en un 17,3% y al plan de estudios de la carrera en un 14,5% de los casos.

Pregunta n°8. Estrategias didáctico-pedagógicas (metodologías) utilizadas en el curso.

La pregunta se dirige a conocer la estrategia utilizada para el dictado de los cursos y la frecuencia de su uso. Aunque existe normativa dirigida a promover el uso de los estudios de caso y los teórico-prácticos, la mayoría de las respuestas se concentran en señalar la exposición magistral-teórica como la predominante (el 58,9% de los alumnos dicen que esta es la metodología utilizada siempre); un 18,5% dice que siempre se utilizan ambos métodos y un 12,1% dice que siempre se utiliza el análisis de casos prácticos (los porcentajes no suman el 100% porque es una pregunta que tiene respuestas múltiples).

Llama la atención el porcentaje de alumnos que no identifica o no contesta la pregunta sobre la metodología utilizada fundamentalmente para el caso de los análisis de casos prácticos y de ambos métodos llegando a porcentajes por sobre el 30% de las respuestas.

Pregunta n° 9. Se dirige a identificar a cargo de qué docente se encuentra el dictado de las clases.

La pregunta apunta a identificar el cargo que tienen los profesores que dictan las clases, ya que existe evidencia indirecta de que con frecuencia se delega la tarea en docentes distintos de los responsables de dicha actividad. Las alternativas de respuesta incluyen al profesor que figura en la oferta, al Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) designado para el curso, a otros docentes, a otros sin identificar y a invitados, combinada con la frecuencia, medida en como siempre, a veces, nunca. Las respuestas señalan que el 37,9% de los profesores que figuran en la oferta siempre se hace cargo del curso, el 41,4%, lo hace a veces y el 8,9% nunca (los porcentajes no suman 100% porque es una pregunta que tiene respuestas múltiples).

Pregunta n° 10. Se dirige a identificar quién se hizo cargo del dictado según el método de trabajo empleado, según tipo de cargo docente y metodología de trabajo utilizada.

Las respuestas señalan que los adjuntos realizan clases de carácter expositivo en las tres cuartas partes de los casos (74,3%); utilizan el trabajo de casos en el 4,4% de las oportunidades y otras metodologías el 1,9% de las veces. Llama la atención el alto número de respuestas que se ubican en la categoría no sabe/no contesta, que alcanzan al 19,4% de los entrevistados.

Los Jefes de Trabajos Prácticos tienen metodologías que resultan poco claras para la percepción de los estudiantes ya que la mitad de los estudiantes, un 50,7%, no sabe/no contesta. De la otra mitad restante, las respuestas señalan que el 31,3% de los jefes de trabajos prácticos utilizan métodos expositivos, el 14% trabajo de casos y el 4% otros métodos.

Los otros docentes –básicamente ayudantes– no tienen metodologías claras desde el punto de vista de los estudiantes: el 57,9% no saben/no contestan sobre la opción utilizada. Casi el 40% restante señala que el 29,9% realiza exposición, el 6,1% trabajo de casos y el otro 6,1% otros.

Por su parte, en relación con los invitados, un 85,7% de los estudiantes no sabe/no contesta y del 15% restante, el 4,2% dice que realizan exposición magistral-teórica, el 1,6% trabajo de casos y 8,4% otros. La

elevada concentración de no sabe/no contesta en esta respuesta tal vez esté indicando que no es común la presencia de invitados en las actividades regulares de los cursos.

Pregunta nº11. Adecuación de la metodología de trabajo utilizada a contenidos, perfil de los alumnos y al lugar de la materia en el plan de estudios.

En esta pregunta se intenta indagar la adecuación de la metodología de trabajo al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios. Los alumnos consideran que la metodología es adecuada a los contenidos en un 84,6% de los casos; al perfil de los alumnos en un 20,6% y al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios, en un 28,5%. La falta de consideración tanto del perfil de los alumnos como la referencia al plan de estudios, son consistentes con las de la pregunta 7, en la que un alto porcentaje señalaba que en la presentación el docente priorizaba solamente la referencia a la asignatura. Comparada esa respuesta con la de la adecuación metodológica, parecería consolidarse la idea de que los docentes ofrecen sus asignaturas con bajo grado de articulación tanto con los perfiles de los alumnos como con la estructura del ciclo.

Pregunta nº12. Nivel de desarrollo de los contenidos del programa.

La pregunta está formulada de forma de ofrecer sólo dos alternativas (en su totalidad y parcialmente). Las respuestas señalan que “en su totalidad” se encuentra el 62,4% de las respuestas sobre los cursos; parcialmente el 34,6% y no sabe/no contesta el 3% de los entrevistados.

Vale destacar que la mayoría de los alumnos encuestados en la fase del año 1999, han señalado que los programas de la materia en cuestión fueron dictados en su totalidad. Sin embargo, al comparar se observa que –dados los porcentajes de 1999 en los cuales se muestra que un 57% de la población encuestada coincide en que el nivel de desarrollo de los programas fue dictado en su totalidad y que 34% señala que tales programas sólo fueron cubiertos parcialmente– hay una mejoría en cuanto al desempeño de los docentes en el año 2000, ya que el porcentaje de desarrollo de los contenidos en su totalidad ha aumentado 5 puntos porcentuales.

Pregunta n°13. Caracterización de los contenidos del programa de la materia.

El objetivo de esta pregunta está dirigido a conocer la opinión de los estudiantes sobre los contenidos del programa, en términos del interés que promueven, la organización de los mismos, su adecuación al cronograma, su relevancia, su capacidad de promover la interdisciplina y el grado de asociación con las asignaturas correlativas. Los alumnos deben responder por sí o por no en cada una de las opciones.

En relación con la dimensión "interesantes", el 71,5% de los estudiantes los caracterizan de esa manera; el 46,5% consideran que están bien organizados; el 48,8%, los consideran adecuados al cronograma; el 49,1%, relevantes; el 24,5% que promueven la interdisciplinariedad y el 25,2% que están asociados a las correlativas. Estos datos sugieren que hay consenso sobre el interés que producen los contenidos; sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, más de la mitad considera que no están bien organizados ni adecuados al cronograma, que no son relevantes, que claramente no promueven la interdisciplina y que en la misma proporción no están asociados a las correlativas. La perspectiva de los alumnos abre un área de cuestionamiento sobre los perfiles de los contenidos de la materia que deberá ser explorada en otros estudios o por el Departamento correspondiente a cada materia.

Pregunta n°14. Dificultades con la bibliografía del curso.

El objetivo de esta pregunta está dirigido a identificar el grado de dificultad que los alumnos tienen para manejar la bibliografía según el tipo de material con el que se trabaja según sean apuntes y/o desgrabaciones, libros sobre temas de la materia, tratados y manuales, artículos de revistas académicas, repertorios sobre jurisprudencia, legislación y otras fuentes.

Los que menor dificultad presentan son los apuntes y/o desgrabaciones (47,7% que consignan bajo), las que mayor dificultad presentan los repertorios sobre jurisprudencia (12,6% de las respuestas que consignan alto), los de dificultad media más alta son los libros sobre temas de la materia (45,6%, responden por un nivel de dificultad medio). Es importante la proporción de

alumnos que no sabe/no contesta, que alcanza por ejemplo a 54,4% en otras fuentes, a 40,2% en artículos de revistas académicas. Una vez más, no se puede saber si la respuesta proviene de que no se les ha presentado dicho material o del grado de dificultad que plantean.

Pregunta nº15. Sistema de evaluación utilizado por la cátedra.

Los resultados señalan que el 50,7% de las cátedras lo hace por medio de parciales y/o evaluaciones, el 43,2% por asistencia y parciales o evaluaciones. Se observan muy bajos porcentajes para las otras dos categorías de la pregunta: asistencia y otros, alcanzando sólo 1,4% y 2,8% del total de las respuestas, respectivamente.

Pregunta nº16. Control de asistencia en el curso

El 53,7% de los alumnos responde que siempre se controla la asistencia, el 27,3% a veces y el 18,9%, nunca. Comparando con los resultados de la pregunta anterior, el control de asistencia parece adecuado al porcentaje de cátedras que controlan asistencia, siempre que las que la controlan sean las que evalúan por dicho criterio.

Pregunta nº17. Grado de dificultad que presentan distintos aspectos del dictado de la asignatura.

La pregunta trata de identificar dificultades relativas a comprensión de las clases, lectura de bibliografía, preparación de actividades, estudiar para las evaluaciones, integrar los contenidos y ubicar y comprender fallos y legislación, según niveles de dificultad caracterizados en alto, medio y bajo.

El menor grado de dificultad registrado se refiere a la comprensión de las clases que alcanza al 51,6%; el 18,5% encuentra el nivel de dificultad más alto en estudiar para las evaluaciones. De nivel de dificultad medio, es la lectura de la bibliografía (50,5%) e integrar los contenidos (46,5%). Estos resultados muestran que casi la mitad de los alumnos tienen problemas de distinto grado aún en actividades tan básicas como comprender una clase,

que a un 45% de los respondientes les resulta de nivel de dificultad medio y alto, así como leer la bibliografía, preparar las actividades. Indudablemente, la respuesta a esta pregunta está abriendo un campo de debate y reformulación de la gestión docente.

Pregunta nº18. Dificultades en el cursado de los distintos aspectos de la asignatura.

Esta pregunta indaga de manera dicotómica si encuentran o no dificultades ligadas con los distintos aspectos de la cursada con dos opciones de respuesta. Para los que contestan no, se identifican los aspectos, en que tienen dificultades, planteados como seguir las clases, estar al día con la lectura, preparar actividades especiales, superar las evaluaciones, integrar contenidos y otras.

Los resultados señalan que el 31,3% encontró dificultades en la cursada. De estos, el 61,2% en estar al día con la lectura, el 29,1% superar las evaluaciones, otro 29,1% en integrar los contenidos, el 28,4% en lograr seguir las clases, el 21,6% en preparar actividades especiales y 10,4% en otras. Esto define a un sector que constituye alrededor de los 2/3 de la cursada que no encuentran dificultades en seguir la cursada.

Pregunta nº19. Grado de ajuste del dictado de la materia con las pautas propuestas.

Tiene por objetivo identificar el ajuste con las pautas preseñaladas, con dos opciones de respuesta. Para los que no se ajustan, identifica nivel de desarrollo del programa, necesidad de reforzar conocimientos de correlativas, dificultades con la lectura, con los trabajos prácticos, poco interés en el curso y otros.

Los resultados revelan que el 17,1% del dictado de las materias no se ajustó a las pautas propuestas, lo que muestra un grado de cumplimiento que alcanza al 82,5%. De los que no se ajustaron, los problemas marcados son que el 57,5% no logró desarrollar todo el programa, el 35,6% tuvo poco interés en el curso, el 21,9% tuvo dificultades con la lectura, el 21,9% tuvo dificultades con los trabajos prác-

ticos, otro 21,9% utilizó la opción otros motivos y el 12,3% restante tuvo que suplir falencias de correlativas.

Pregunta n°20. Grado de satisfacción con determinados aspectos del curso

Tiene por objetivo identificar el grado de satisfacción de los alumnos con distintos aspectos del curso, a saber, respecto del docente, de los aspectos curriculares, de los aspectos metodológicos, las condiciones de regularidad y los métodos de evaluación.

Los resultados muestran que los alumnos están menos satisfechos con los métodos de evaluación, alcanzando en ese aspecto un nivel de satisfacción del 13,6%; mientras que los alumnos presentan un alto grado de satisfacción en relación con los docentes (57,2%).

Pregunta n° 21.Cuál es su opinión ante el desempeño de los alumnos

Esta pregunta tiene por objetivo recoger la opinión que tienen los alumnos, acerca de su propio desempeño y según grado de satisfacción, en los siguientes aspectos: curriculares, metodológicos, condiciones de regularidad y evaluaciones.

Al respecto, podemos señalar que, donde los alumnos tienen una baja opinión de su propio desempeño es en relación con las condiciones de regularidad. En relación con las demás categorías de esta pregunta, cabe señalar que las respuestas de los alumnos fueron mayoritariamente a que su desempeño fue medio en aspectos curriculares, en aspectos metodológicos y en el desempeño en las evaluaciones, alcanzando porcentajes que superan el 60% del total de respuestas.

## **I. II. Análisis de la base de alumnos con cruces internos**

Los resultados que se presentan a continuación son los que ofrecieron resultados significativos tanto a nivel estadístico como conceptual, cruzando variables relevantes. La lectura de los cuadros<sup>3</sup> puede ofrecer más

<sup>3</sup> Los cuadros se encuentran a disposición del público en la oficina de Referencias de la Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y en [www.fder.uba.ar](http://www.fder.uba.ar).

información, que depende de los intereses de quien los revise. La información incluida en estos cuadros no incluye la elevada proporción de “no contesta” y el recalcado de los porcentajes. La descripción de frecuencias simples correspondiente a esta base se encuentra en la sección anterior I.I.

#### Cuadro 1

En este cuadro se observa que más de la mitad de los alumnos se inscribió en el curso siguiendo el criterio del horario (un 63,3% del total de alumnos que respondió el cuestionario); un 38,6% se inscribió en el curso por informaciones previas y sólo un 10% tuvo en cuenta otros criterio para anotarse en el curso.

#### Cuadro 2

Se cruzan las preguntas 6 y 9, que indagan si al inicio del curso el docente definió los objetivos y la planificación del curso, y a cargo de quien están las clases. Los resultados del cuadro muestran que independientemente de quien dicte las clases en más del 90% de las respuestas, el docente describe los objetivos de la materia, cualquiera sea la frecuencia con la que está a cargo del curso.

#### Cuadro 3

El cuadro cruza la pregunta 7 que hace referencia a la presentación de la materia en relación con la asignatura, la estructura del ciclo del que forma parte y el plan de estudio de la carrera, contra la pregunta 9 que indaga quién está a cargo del curso y con qué frecuencia lo hace. A partir de los resultados de este cruce puede observarse que independientemente de quien esté a cargo del curso, la presentación de la materia hace referencia a la asignatura (los porcentajes siempre superan el 80%), en tanto que para los otros dos conceptos restantes generalmente no lo hacen.

#### Cuadro 4

Este cuadro cruza las preguntas 8 y 9, referentes con el tipo de metodología de trabajo contra quien está a cargo del curso. Es notorio que cuando el profesor que figura en la oferta y siempre está a cargo del curso la exposición magistral acumula un 72,5% de los casos declarados

mientras que si es el Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) el que siempre está a cargo este tipo de metodología desciende a 68,6%.

Una situación inversa se da en el caso del análisis de casos prácticos (que principalmente son declarados dentro de la frecuencia 'A veces'), cuando es el profesor el que siempre se hace cargo del curso los casos declarados suman un 55,4%, en tanto si es el JTP el que siempre está a cargo el porcentaje aumenta a 98,9%.

#### Cuadro 5

El cuadro cruza las preguntas 9 –a cargo de quien está el curso– y la pregunta 11 –si los alumnos consideran que la metodología de trabajo es adecuada a los contenidos, al perfil de los alumnos y al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios–.

Según los datos obtenidos los alumnos declaran que cuando es el profesor el que siempre está a cargo del curso la metodología de trabajo es adecuada a los contenidos en un 88,9% de los casos, pero si es el JTP el que siempre está a cargo es adecuada a este mismo concepto el 81,2% de las veces.

Es notorio que independientemente de quien esté a cargo del curso, los alumnos declaran en su mayoría que la metodología de trabajo no es adecuada al perfil de los alumnos ni al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios. En este mismo sentido cuando es el profesor el que siempre está a cargo del curso la no adecuación al perfil de los alumnos asciende a 75,9%, en tanto que si se trata del JTP el que siempre está a cargo el porcentaje baja a 68,2%.

Para el caso en que la metodología de trabajo no es adecuada para el lugar que ocupa la materia en el plan de estudios, cuando el profesor siempre está a cargo el porcentaje representa a un 74,1% y para el JTP un 67,1%.

#### Cuadro 6

Este cuadro cruza la pregunta 12 sobre si los contenidos del programa se desarrollaron en su totalidad o sólo parcialmente, y la pregunta 9 que indaga sobre quien está a cargo del curso. Se observa que cuando el

profesor que figura en la oferta está siempre a cargo del curso los contenidos se desarrollan en su totalidad en un 74,4%, y cuando es el JTP el que está siempre a cargo el porcentaje desciende a 63,4%.

#### Cuadro 7

El cuadro cruza las preguntas 14 y 13, estas preguntas hacen referencia a la dificultad del manejo de la bibliografía del curso y sobre distintos aspectos de los contenidos del programa –son interesantes o no, su organización, su adecuación al cronograma, su relevancia en la formación, si promueven las perspectivas interdisciplinarias, si mantienen la continuidad con los contenidos de las correlativas–.

De los resultados obtenidos puede establecerse lo siguiente, cuando los alumnos declaran dificultad baja el 74% de ellos también declara que los contenidos son interesantes. Por otro lado, se observa que independientemente de la dificultad en el manejo de bibliografía los alumnos declaran en alto porcentaje que los contenidos de la materia no promueven las perspectivas interdisciplinarias, ni presentan una continuidad con los contenidos de las materias correlativas.

#### Cuadro 8

En este cuadro se cruza la pregunta 15 sobre el sistema de evaluación de la cátedra (por asistencia, parciales y/o evaluaciones, ambos, otros), según quién está a cargo de las clases referente a la pregunta 9. Según los resultados los sistemas de evaluación que preponderan equitativamente y acumulan aproximadamente el 95% de los casos son parciales y/o evaluaciones o parciales y asistencia conjuntamente. No existiendo diferencias significativas según se haga cargo del curso el profesor que figura en la oferta o el JTP designado para el curso.

#### Cuadro 9

El cuadro cruza el sistema de evaluación de la cátedra (pregunta 15) teniendo en cuenta la frecuencia del control de asistencia –siempre, a veces, nunca– (pregunta 16). Los resultados indican que cuando se toma asistencia siempre, el sistema de evaluación es Asistencia y Parciales y/o Evaluaciones en un 66,1% de los casos. Es de notar también que inde-

pendientemente del sistema de evaluación siempre se controla asistencia en un 53,3% de los casos.

#### Cuadro 10

Cruza la pregunta 17, referente a los grados de dificultad (alto, medio y bajo) presentados en 'la comprensión de las clases', 'la lectura de la bibliografía', 'la preparación de las actividades', 'estudiar para las evaluaciones', 'integrar los contenidos', 'ubicar y comprender fallos y legislación'; y la pregunta 9 que según a cargo de quién estén las clases. Se observan algunos resultados notorios como el referente al aspecto 'Integrar contenidos', cuando el profesor que figura en la oferta siempre está a cargo, los casos que se declaran de alta dificultad se elevan al 12,4% mientras que cuando las clases están a cargo siempre del JTP los casos de alta dificultad acumulan un 20,7%. La dificultad es más alta cuando está siempre a cargo el JTP. La diferencia también es notoria en cuanto a los casos que se declaran con baja dificultad, cuando el curso está siempre a cargo del profesor el porcentaje es del 38,6%, mientras que cuando el curso está siempre a cargo del JTP baja a 28 %, también la baja dificultad disminuye cuando al frente del curso siempre se encuentra el JTP.

En cuanto al aspecto 'Estudiar para las evaluaciones' los alumnos que se declaran con dificultad baja cuando es el profesor el que siempre está a cargo del curso es superior que aquellos alumnos que cursan en asignaturas donde es el JTP el que siempre está a cargo (24,5% y 19,3% respectivamente). Es decir, la presencia permanente del profesor que figura en la oferta, disminuye los niveles de dificultad.

#### Cuadro 11

En este caso se cruzan las preguntas 18 y 9 que hacen hincapié en observar si existen dificultades en la cursada según quien está a cargo de las clases. Este cruce muestra las siguientes observaciones, cuando la cursada está siempre a cargo del profesor que figura en la oferta, los alumnos que declaran tener dificultades acumulan un 26,5% mientras que cuando la cursada siempre está a cargo del JTP los alumnos que se declaran con dificultades se elevan a un 34,5%.

### Cuadro 12

El cruce de las preguntas 19 y 9 indaga sobre el cumplimiento de las pautas propuestas en la materia según quien esté a cargo del curso. En general, se observa un alto porcentaje de cumplimiento de las pautas planteadas en la materia cualquiera sea el caso, cuando el profesor está siempre a cargo de la materia en el 88,8% de los casos las pautas se cumplen, cuando es el JTP el que siempre está a cargo el porcentaje es levemente menor, 85,7%.

### Cuadro 13

Este cuadro cruza el grado de satisfacción de distintos aspectos (docente, curriculum, metodología, regularidad, evaluación) según quien esté a cargo del curso, para lo cual cruza las preguntas 20 y 9. En este caso existen diferencias significativas de acuerdo a si es el profesor o el JTP el que siempre está a cargo del curso.

Para el aspecto 'Docente', cuando es el profesor el que está siempre a cargo, declaran alto grado de satisfacción un 68,9% mientras que si se trata de un JTP el porcentaje disminuye a un 55,4%.

En el caso de 'aspectos curriculares' si se trata de profesor que figura en la oferta declaran alto grado de satisfacción un 51,7% en tanto cuando la materia siempre está a cargo del JTP disminuye a un 35,4%, en el mismo sentido para el caso 'aspectos metodológicos' presenta también un mayor porcentaje de alta satisfacción cuando es el profesor el que siempre está a cargo.

La mayor diferencia se presenta en el aspecto 'condiciones de regularidad', si es el profesor el que siempre está a cargo del curso el nivel de alta satisfacción se eleva a un 62,3% mientras que si es el JTP el porcentaje del mismo grado de satisfacción desciende a 48,1%.

### Cuadro 14

El cruce de las preguntas 20 y 12 tratará de establecer la relación existente entre grado de satisfacción de distintos aspectos del curso (docente, aspectos curriculares, aspectos metodológicos, condiciones de regularidad, métodos de evaluación), y la adecuación o no de la metodología evaluada en los siguientes aspectos: contenidos, perfil de los alumnos y lugar que ocupa la materia en el plan de estudios.

Los resultados establecen las siguientes observaciones, la metodología de trabajo resulta adecuada a los contenidos en la mayoría de los casos y con grados de satisfacción altos en relación con los distintos aspectos del curso analizados (porcentajes mayores al 80%). Este hecho no se repite cuando se observa la adecuación de la metodología de trabajo al perfil de los alumnos y al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios; también es de notar que el grado de satisfacción es bajo en los distintos aspectos evaluados en el curso tanto para la metodología de trabajo como para el perfil de los alumnos.

#### Cuadro 15

Este cuadro presenta información del cruce de la pregunta 20 que indaga sobre el grado de satisfacción de distintos aspectos del curso contra la pregunta 12, la que hace referencia al desarrollo total o parcial de los contenidos del programa. Los resultados obtenidos muestran que cuando los aspectos del curso evaluados (docente, currículum, metodología, regularidad, evaluación) se satisfacen en alto grado los contenidos del programa se desarrollan en su totalidad en un porcentaje superior al 70% en todos los casos (78,9%, 85,7%, 83,2%, 72,8%, 75,3% respectivamente). En el sentido contrario, cuando el grado de satisfacción es bajo en los aspectos analizados del curso, en la mayoría de los casos los contenidos del programa se desarrollan parcialmente.

#### Cuadro 16

Este cuadro presenta información sobre el cruce de las preguntas 20 y 13, correspondientes al grado de satisfacción de distintos aspectos del curso, y a los contenidos del programa en cuanto a si son interesantes, si están bien organizados, si resultan adecuados al cronograma, si promueven las perspectivas y, por último, si establecen continuidad con los contenidos de las correlativas.

En este sentido, se observa que los contenidos del programa resultan interesantes en la mayoría de los casos, cualquiera sea el aspecto del curso analizado siempre que el nivel de satisfacción en alto grado. Lo mismo sucede en cuanto a la organización de los contenidos y la relevancia en su formación.

Es de hacer notar que cualquiera sea el grado de satisfacción de los distintos aspectos del curso (aunque incrementándose a medida que la satisfacción es menor) la mayoría de los casos no promueven perspectivas interdisciplinarias ni declaran continuidad de los contenidos de las correlativas.

## **Parte II. Base de docentes**

### **II. I. Descripción de la distribución de frecuencias de la base de docentes**

#### **II. I. 1. Universo**

El universo de respuestas correspondientes a los docentes de la Facultad de Derecho, en el marco de la encuesta realizada para evaluar la gestión docente a fines de noviembre de 2000, constituye un total aproximado de 995 cuestionarios. Dado que no se registraron significativas diferencias en las respuestas de CPC y CPO, la base de docentes se analiza de manera agregada. En esta sección se incorpora como anexo, las tiradas con los cuadros de las distribuciones de frecuencias correspondientes a esta base.

#### **II. I. 2. La muestra**

La información aquí analizada resulta de una muestra de las respuestas de los docentes a los cuestionarios oportunamente aplicados, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de  $\pm 5\%$ , lo que totaliza un tamaño de muestra de 328 cuestionarios del universo total. Sobre ese dato se informa el total general de la distribución de frecuencias. El procedimiento de muestreo fue al azar sistemático –procedimiento por el cual todas las unidades tienen una probabilidad conocida de ser seleccionadas–, y se realizó extrayendo un cuestionario cada 3 docentes, sin tener en cuenta curso y/o ciclo al cual pertenecían. En el caso en que el cuestionario estuviera incompleto se extrajo el siguiente inmediato.

### II. I. 3. El cuestionario

El cuestionario del docentes se divide en tres secciones con 34 preguntas cerradas, de opción simple y de opción múltiple:

- datos de la materia, para hacer posible los análisis asociados entre alumnos y docentes;
- datos básicos del docente, en los que se incluyen los de edad y sexo; formación y carrera profesional, docente y de investigación, para identificar el perfil formativo, la antigüedad en la docencia, la realización de otros tipos de actividades y el involucramiento en la vida de la Facultad;
- datos sobre la materia y el curso, identificando los docentes de la materia, el docente responsable del dictado del curso, la programación y actualización de la materia, las estrategias de presentación, las metodologías de trabajo del curso, los criterios en que se fundan la elección de las metodologías, las estrategias de la cátedra para asignar responsabilidades docentes, la división del trabajo según tipo de actividad, el grado de implementación de los objetivos del programa, la evaluación que los alumnos hacen de los programas, el grado de dificultad con la bibliografía, el régimen de regularidad, los mecanismos de control de asistencia, la opinión sobre indicadores de desempeño, el sistema de evaluación de la cátedra, el grado de dificultad de los alumnos ante distintos aspectos de la asignatura, la dificultad del docente en el dictado de la asignatura, el grado de cumplimiento de las pautas propuestas, el grado de satisfacción de los docentes en relación a determinados aspectos del curso y la autoevaluación de los alumnos en relación con su propio desempeño.

### II. I. 4. Descripción de las distribuciones de frecuencias por pregunta del cuestionario de docentes

Pregunta. Ciclo al que pertenece la materia

En el segundo cuatrimestre de 2000, los docentes correspondientes al CPC eran 660, mientras que los del CPO constituían 335. En la muestra realizada sobre el total de respondentes, el 66,6% eran docentes del CPC, y el

porcentaje restante (32,9%) lo representaban docentes del CPO. Como se observa, los respondientes del CPC constituyen el doble de los respondientes del CPO; proporción que mantiene en el total de docentes el peso relativo de cada uno de los ciclos. Esto se relaciona con la cantidad de alumnos de cada ciclo (en el CPC hay más alumnos que cursan y por ende se necesitan más docentes para el dictado y mayor oferta de cursos) y con el hecho de que, por lo general, los docentes que dictan clase en el CPC son los adjuntos, jefes de trabajos prácticos y en algunos casos los ayudantes, mientras que en el CPO, generalmente quien se hace cargo del curso es el titular de la materia.

#### Pregunta n°1. Datos personales: sexo y edad

En la muestra, hay un mayor porcentaje de docentes del sexo masculino cuyo peso casi duplica la cantidad de mujeres. El porcentaje de hombres alcanza al 60,8%, mientras que el de mujeres constituye sólo el 38,6%. Dicha proporción es consistente con lo reflejado en la prueba piloto de 1999, de lo cual se desprende que en la Facultad, los docentes que dictan los cursos, son en su mayoría de sexo masculino. El análisis sistemático de sexo se dejó de lado ya que en el análisis de 1999, se demostró que dicha información no arrojaba mayores diferencias cuando se introducían de manera sistemática en los análisis.

Hay una gran diversidad de edades en el caso de los docentes que respondieron el cuestionario; cabe destacar que la distribución es bastante homogénea, encontrándose entre los 33 años y los 56 años algunos saltos significativos en cuanto a la proporción de las edades.

#### Pregunta n°2.a. Primer título de grado

El 94,5% de los docentes entrevistados es abogado, mientras que el 4,9% restante proviene de otras carreras.

#### Pregunta n°2.b. Institución en la que obtuvo su primer título de grado

Mayoritariamente, el 76,5% de los docentes de la Facultad de Derecho de la UBA, han cursado su carrera en dicha Facultad; los restantes

proviene de Universidades privadas en una proporción del 11%; un 6,4% de los restantes obtuvieron su primer título de grado en una Universidad Nacional; un 2,4% lo obtuvo en otra Facultad de la UBA y un 2,7% no respondieron dicha pregunta en el cuestionario.

#### Pregunta nº2.c. Otros títulos de grado

Un porcentaje de docentes de 78,4% del total, no ha contestado esta pregunta mientras que el 21,6% ha dado una respuesta afirmativa a la misma. No se puede estimar, en ninguno de los dos casos, excepto por búsqueda en los registros de personal, si han realizado otra carrera de grado y cual ha sido, dado que al hacer la carga de datos, no se tuvo en cuenta la codificación, perdiéndose la información.

Se consideran las encuestas, se encontró que en el caso de la pregunta por "otros títulos de grado", las respuestas se concentraban en las siguientes categorías:

#### Otros títulos de grado

- 1 Escribano;
- 2 Abogado;
- 3 Economista;
- 4 Lic. en Filosofía;
- 5 Otros;
- 9 NS/NC.

Con la pregunta sobre los "títulos de postgrado" sucedió lo mismo que en el caso de los otros títulos de grado, habiéndose realizado la siguiente codificación previa:

#### Títulos de postgrado

- 1 Doctorado en Derecho;
- 2 Maestrías en áreas de Derecho;
- 3 Especialidades en áreas de Derecho;
- 4 Doctorado en áreas de Derecho;

- 5 Doctorados y maestrías en áreas fuera del Derecho;
- 6 Otros;
- 9 NS/NC.

Se representa con una codificación de 1 al que más respuestas tuvo, disminuyendo el número de respuestas a medida que aumenta el código. Sabemos ahora la variabilidad del universo pero no podemos reconstruir el cargo.

Pregunta n°3. Si realizó estudios de postgrado, indique el nivel y el lugar

El 39,6% de los docentes han realizado estudios de postgrado. En cuanto a la realización de programas de actualización, un 68,5% de los docentes no realizó programa de actualización y de los que lo realizaron, el 27,7% lo hizo en el país y el 3,8% restante lo hizo en el exterior. En relación con la carrera de especialización, un 56,2% no realizó carrera de especialización, mientras que un 37,7% lo hizo en el país y un 6,2% restante lo hizo en el exterior. Un 71,5% no realizó maestría, pero un 17,7% de los docentes realizó una maestría en el país y un 10% lo hizo en el exterior. Y en cuanto al doctorado, un 54,6% de los docentes no realizó doctorado, mientras que un 39,2% de los docentes lo hizo en el país y un 6,2% lo realizó en el exterior.

Pregunta n°4. Realiza en la actualidad estudios de postgrado

La mayoría de los docentes no realizan actualmente estudios de postgrado; alcanzando la proporción de los que sí lo hacen es del 39,3% del total.

Pregunta n°5. Si realiza estudios de postgrado, indique el nivel y el lugar

También en este caso se observa un alto porcentaje de no-respuesta al tener que especificar por cada uno de los postgrados. Del 39,2% que está

realizando estudios de postgrado, la mayoría de los docentes optó por carrera de especialización en el país en un 40,3%, doctorado en el país en un 37,2%, programa de actualización en el país en un 29,5% y maestría en el país en un 8,5%. Los que realizan en la actualidad postgrados en el exterior constituyen una baja proporción, lo que proviene seguramente del hecho de que pocos postgrados en el exterior permiten cursarlos de manera no presencial y en la muestra captamos a los docentes que se están desempeñando en la Facultad.

#### Pregunta n°6.a. Antigüedad en la docencia en la Facultad de Derecho

A partir de la observación de la distribución de frecuencias, vemos que la misma es bastante homogénea; sin embargo, cabe destacar que hay una leve concentración entre los años que van desde los cuatro hasta los dieciséis.

#### Pregunta n°6.b. Antigüedad en el cargo actual

Aquí, también vemos diversidad de respuestas en cuanto a la antigüedad en el cargo actual; pero podemos señalar que la mayor concentración de respuestas se encuentra entre un año y diez años.

#### Pregunta n°7.a. Cuántas horas dedica a las actividades docentes al frente del curso

En este caso, vemos que mayoritariamente (un 52,1%), los docentes responden que dedican 3 horas a dar clases dentro de la Facultad; observándose que el porcentaje inferior siguiente es para los docentes que dedican 6 horas a dar clases dentro de la Facultad llegando sólo al 14% del total de respuestas.

#### Pregunta n°7.b. Cuántas horas dedica a las actividades docentes fuera del curso

Aquí vemos que el porcentaje más alto de respuestas se encuentra en el caso de los docentes que dedican 6 horas fuera de la Facultad.

Pregunta n°8. Se realizan reuniones de cátedra

El 88,4% de los respondentes ha indicado que se realizan reuniones de cátedra; el 7% que no y hay un 3% de no sabe/no contesta.

Pregunta n°9. Periodicidad de las reuniones de cátedra

Para los que sí hacen reuniones de cátedra, el porcentaje más elevado se encuentra en la categoría "una vez por mes", que alcanza un porcentaje de 36,2%; seguido por una vez durante el desarrollo del curso que alcanza al 20%, más de dos veces, en un 15,2% de los casos; más de una vez por mes, en un 14,5% y dos veces durante el desarrollo del curso, en un 12,4%.

Pregunta n°10. Tareas de investigación además de la docencia

El 59,5% de los docentes encuestados realiza tareas de investigación.

Pregunta n° 11. Si realiza tareas de investigación, indique el lugar

Entre los que hacen investigación, un 31,3% realiza investigación en la Facultad de Derecho de la UBA; un 22,1% lo hace en otra Universidad; un 9,2% en organismos públicos; un 8,7% en empresas; un 9,2% en fundaciones; un 4,1% en otra Facultad de la UBA y un 4,1% en ONG's. El porcentaje de no respuesta fue de 11,3% del total.

Pregunta n°12. Mencione los resultados publicados de dichas investigaciones

Los criterios adoptados en el procedimiento de carga han perdido la información correspondiente a esta pregunta ya que al cargar de manera agregada, sin respetar la codificación propuesta, se perdió el detalle del número de artículos, libros, y otras publicaciones resultantes de la actividad investigativa de los docentes.

Lo que sí podemos decir es que hubo un alto porcentaje de no

respuesta a esta pregunta, alcanzando un 30,8% de los respondentes; pero de los que sí contestaron, se observa que la mayoría ha publicado artículos (un 55,4%), un 9,2% ha publicado libros y un 4,6% otros.

#### Pregunta n°13. Incorporación a la Carrera Docente

La mayoría de los docentes está incorporado a la carrera docente (72,9%), mientras que el 19,5% no lo está y un 7,6% no ha contestado a la pregunta.

#### Pregunta n°14. Cumple con los requisitos de la carrera docente

Al responder esta pregunta, un 96,7% de los que están en carrera docente, ha respondido afirmativamente, mientras que un 1,7% lo hizo negativamente y otro 1,7% no sabe/no contesta.

#### Pregunta n°15. Desempeña actividades profesionales además de la docencia y/o la investigación

Un 87,2% ha respondido que realiza actividades profesionales, mientras que un 11% no las realiza y un 1,8% no contesta.

#### Pregunta n°16. Estrategias de presentación de la materia

Esta pregunta se compone de dos partes, la primera, dirigida a identificar de manera binaria el universo; esto es, separar a los docentes que sí presentaron la materia de los que no lo hicieron. Luego, sobre el universo de respuestas de los docentes que señalan que presentaron la materia, se recaba información sobre la estrategia de presentación de la misma. Es de destacar el inconveniente que presenta la lectura de los cuadros referidos a esta pregunta, dado que la misma presenta opciones múltiples como respuesta y, por lo tanto, los totales exceden el 100%.

Pregunta n°17. Marco referencial utilizado por el docente en la presentación de la materia.

Esta pregunta se dirige a identificar si en la presentación de la materia, el docente hace referencia a su ubicación en el plan de estudios de la carrera en términos de ciclo al que pertenece y/o sólo a la asignatura. La hipótesis subyacente es la conveniencia de ubicar los contenidos curriculares de cada asignatura en un contexto más amplio, como forma de integrar los conocimientos propios del plan de estudios, tanto referido al ciclo como al plan de estudios general.

Los resultados señalan que los docentes hicieron referencia a la asignatura en un 91,9% de los casos; al ciclo del que forma parte, en un 49,7% y al plan de estudios de la carrera en un 43,8% de los casos.

Pregunta n°18. Estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas en el curso.

La pregunta se dirige a conocer la estrategia utilizada para el dictado de los cursos y la frecuencia de su uso. La mayoría de las respuestas se concentran en señalar ambos métodos como los predominantes (el 45,1% de los docentes dicen que ésta es la metodología utilizada siempre); un 31,7% dice que siempre se utiliza exposición magistral-teórica y un 20,4% dice que siempre se utilizan análisis de casos prácticos.

Pregunta n°19. Con qué criterio opta por cada una de ellas.

La mayoría de los docentes ha contestado que, en un 51,2%, opta por los niveles de comprensión de los temas; es decir, que prefieren acomodar la metodología de trabajo con las capacidades de los alumnos. Mientras tanto, un 16,5% de los docentes ha señalado que opta en función de los objetivos del programa, un 16,2% en función al desarrollo de los contenidos y el 16,2% restante no sabe/no contesta.

Pregunta n°20. Se dirige a identificar a cargo de qué docente se encuentra el dictado de las clases.

La pregunta apunta a identificar a cargo de que docentes se encuentran las clases, ya que existe evidencia indirecta de que con frecuencia se delega la tarea en docentes distintos de los que deberían estar a cargo. Las alternativas de respuesta incluyen al profesor que figura en la oferta, al JTP designado para el curso, a otros docentes, a otros sin identificar y a invitados, combinada con la frecuencia. Las respuestas señalan que el 62,8% de los profesores que figuran en la oferta responde que siempre se hace cargo del curso, el 26,5%, de los JTP siempre se hacen cargo del curso, el 3,0% de los otros docentes se hacen cargo del curso siempre, el 1,2% se hace cargo otro y el 2,1% se hacen cargo invitados.

Pregunta n°21. Criterio con que se asignan a uno u otro.

Un 36,6% de los docentes encuestados ha contestado que el criterio con que se asignan las clases a uno u otro docente está relacionado con la especificidad de los temas, 27,1% por división del trabajo *ex-ante*, 12,5% para mejorar el trabajo de los alumnos y 5,2% para facilitar el desempeño de los docentes. El porcentaje de los no sabe/no contesta es de 18,5%.

Pregunta n°22. Se dirige a identificar quién se hizo cargo del dictado según el método de trabajo empleado, según tipo de cargo docente y metodología de trabajo utilizada.

Las respuestas señalan que los adjuntos realizan clases de carácter expositivo en las tres cuartas partes de los casos (77,4%); utilizan el trabajo de casos en el 2,7% de las oportunidades y otras metodologías el 0,6% de las veces. Llama la atención el alto número de respuestas que se ubican en la categoría no sabe/no contesta, que alcanzan al 19,1% de las respuestas.

Para el caso de los jefes de trabajos prácticos, un 41,8% respondió no sabe/no contesta acerca de las metodologías de trabajo que utilizan. El 60% restante se distribuyó entre el 34,1% que utilizan métodos expositivos, el 22,3% trabajo de casos y el 1,8% otros métodos.

Los otros docentes –básicamente ayudantes– no tienen metodologías claras ya que el 72% de los docentes no saben/no contestan sobre la metodología utilizada. El casi 30% restante señala que el 11,9% realiza exposición, el 12,8% trabajo de casos y el 3,4% otras metodologías.

Por su parte, en relación con los invitados, un 90,9% de los docentes no sabe/no contesta sobre esta opción, de lo que se puede responder que no es habitual la presencia de invitados en el curso.

Pregunta n° 23. Adecuación de la metodología de trabajo utilizada a contenidos, perfil de los alumnos y al lugar de la materia en el plan de estudios.

En esta pregunta se intenta indagar la adecuación de la metodología de trabajo al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios. Los docentes consideran que la metodología es adecuada a los contenidos en un 89,6% de los casos; al perfil de los alumnos un 43,6% y al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios, en un 35,7%.

Pregunta n°24. Nivel de desarrollo de los contenidos del programa.

La pregunta está formulada de forma de ofrecer sólo dos alternativas (en su totalidad y parcialmente). Las respuestas señalan que en el desarrollo de los contenidos del programa “en su totalidad” se encuentra el 75,9% de los cursos, en el desarrollo de los contenidos del programa parcialmente se encuentra el 21,6% de los cursos y no sabe/no contesta el 2,4% de las respuestas.

Pregunta n°25. Caracterización de los contenidos de la materia.

El objetivo de esta pregunta está dirigido a que los docentes respondan sobre la opinión de los estudiantes sobre los contenidos del programa, si son interesantes, están bien organizados, se adecuan al cronograma, son relevantes para su formación, promueven perspectivas interdisciplinarias y si tienen continuidad con los contenidos de las correlativas.

Las respuestas de los docentes señalan que en un 62,2% los alumnos los consideran interesantes; el 43,6%, bien organizados; el 34,7%, los consideran adecuados al cronograma; el 71,3%, relevantes para su forma-

ción; el 39,9% que promueven la interdisciplinariedad y el 22,3% que son continuación de las correlativas. Estos datos muestran que el acuerdo estudiantil más alto, según la visión de los docentes, es alrededor de que los contenidos son interesantes.

Pregunta n°26. Dificultades con la bibliografía del curso.

El objetivo de esta pregunta está dirigido a identificar el grado de dificultad que le presenta a los alumnos el uso de la bibliografía, según el tipo de material que utiliza, a saber, apuntes y/o desgrabaciones, libros sobre temas de la materia, tratados y manuales, artículos de revistas académicas, repertorios sobre jurisprudencia, legislación y otras fuentes.

Los que menor dificultad presentan son los apuntes y/o desgrabaciones (25,3%), las que mayor dificultad presentan son los repertorios sobre jurisprudencia (18,6% de las respuestas), los de dificultad media más alta son los libros sobre temas de la materia (44,5%). Es importante la proporción de alumnos que no sabe/no contesta, que alcanza por ejemplo a 68,9% en otras fuentes, a 32% en artículos de revistas académicas.

Pregunta n°27. Sistema de evaluación utilizado por la cátedra.

Se indagó el sistema de evaluación teniendo en cuentas las opciones incluidas en la normativa de la Facultad, promoción por asistencia, parciales y/o evaluaciones, ambos métodos y otros. Los resultados señalan que el 56,4% de las cátedras lo hace combinando de asistencia y parciales o evaluaciones y el 34,1% por parciales y/o evaluaciones solamente.

Pregunta n°28. Control de asistencia en el curso

El 63,4% de los docentes ha contestado que siempre se controla la asistencia, el 18,3% a veces, el 11,9%, nunca y el 6,4% no sabe/no contesta.

Pregunta n°29. Grado de dificultad que presentan distintos aspectos del dictado de la asignatura.

La pregunta trata de identificar las dificultades que tienen los alumnos en materia de comprensión de las clases, lectura de bibliografía, preparación de actividades, estudiar para las evaluaciones, integrar los contenidos y ubicar y comprender fallos y legislación, según niveles de dificultad caracterizados en alto, medio y bajo.

Por las respuestas, la actividad de menor grado de dificultad es la comprensión de las clases que alcanza al 32,6%; el 20,7% encuentra el nivel de dificultad más alto en integrar los contenidos. De nivel de dificultad medio, es la lectura de la bibliografía (55,2%) y estudiar para las evaluaciones (55,8%).

Pregunta n°30. Dificultades en el cursado de los distintos aspectos de la asignatura.

Esta pregunta indaga las dificultades propias de los distintos aspectos de la cursada con dos opciones de respuesta en los siguientes aspectos, a saber: seguir las clases, estar al día con la lectura, preparar actividades especiales, superar las evaluaciones, integrar contenidos y otras.

Los resultados señalan que el 35,4% encontró dificultades en algún aspecto del dictado de la cursada. De estos, el 17,2% en lograr que los alumnos sigan las clases; el 66,4% en que estén al día con la lectura, el 19,8% en que preparen actividades especiales, el 23,3% en que superen las evaluaciones, otro 44,0% en la integración de los contenidos, el 28,4% en lograr seguir las clases, y 24,1% en otras.

Pregunta n°31. Grado de ajuste del dictado de la materia con las pautas propuestas.

Tiene por objetivo identificar el ajuste con las pautas de dictado de la materia, con dos opciones de respuesta. Para los que no se ajustan, identifica nivel de desarrollo del programa, necesidad de reforzar conocimientos de

correlativas, dificultades con la lectura, con los trabajos prácticos, poco interés en el curso y otros.

Los resultados muestran que solamente el 13,7% del dictado de las materias no se ajustó a las pautas propuestas, lo que muestra un alto grado de cumplimiento. De estos que no se ajustaron, el 64,4% no logró desarrollar todo el programa, el 4,4% de los alumnos tuvo poco interés en el curso, el 37,8% tuvo dificultades con la lectura, el 20% tuvo dificultades con los trabajos prácticos, otro 11,1% utilizó la opción otros motivos y el 40,0% tuvo que suplir falencias de correlativas.

Pregunta n° 32. Grado de satisfacción con determinados aspectos del curso.

Tiene por objetivo identificar el grado de satisfacción de los docentes con respecto a aspectos del curso, como los alumnos, los aspectos curriculares, metodológicos, las condiciones de regularidad y los métodos de evaluación. El aspecto con el que los docentes están menos satisfechos, son con las condiciones de regularidad, alcanzando un porcentaje del 5,5%; mientras que los docentes presentan un alto grado de satisfacción en relación con los alumnos llegando a un 48,5% los docentes que optan por esta opción.

Pregunta n°33.Cuál es su opinión ante el desempeño de los alumnos.

Esta pregunta tiene por objetivo recoger la opinión acerca del grado de satisfacción que tienen los docentes, sobre el desempeño de los alumnos en los siguientes aspectos: curriculares, metodológicos, condiciones de regularidad y evaluaciones. En aspectos curriculares, los docentes tienen una opinión media-alta sobre el desempeño de sus alumnos, que alcanza al 61,6%; también en los aspectos metodológicos opinan lo mismo, en un 60,1%; medio-alto en desempeño en evaluación con un 61% y más bajo en regularidad. Todas las opiniones están en una zona de nivel medio a alto.

## II. II. Análisis de la base de docentes con cruces internos

### Cuadro 1

Este cuadro<sup>1</sup> cruza las preguntas 3 y 10, éstas relevan información sobre postgrados que haya realizado el docente por un lado y por otro si éste realiza tareas de investigación. A partir de los resultados obtenidos puede observarse que los docentes independientemente de seguir estudios de postgrado o no, declaran mayoritariamente dedicarse a la investigación además de a la docencia. También es de notar, observando los porcentajes verticales, que la mayoría de los docentes no realizaron cursos de grado de ningún tipo estén o no dedicados a la investigación además de a la docencia (frecuencias del orden del 65,6% no realizó actualización, el 84,6% no realizó maestría, el 66,2% no realizó doctorado).

### Cuadro 2

El cuadro cruza la pregunta 6 que hace referencia a la antigüedad en la docencia en la Facultad de Derecho y en el cargo actual, contra la pregunta 13 que indaga sobre la incorporación del docente o no a la Carrera Docente de la Facultad. A partir de los resultados de este cruce puede observarse los que acumulan un mayor porcentaje (88,6%), al declararse incorporados a la Carrera Docente de la Facultad, son los que tienen una antigüedad como docente de 6 a 10 años, y los que menor porcentaje tienen, en este sentido, son los de mayor antigüedad (63,3%), a partir de estos datos puede establecerse que la mayoría de los docentes declaran estar incorporados a la Carrera Docente de la Facultad.

Por otro lado, cuando tenemos en cuenta la antigüedad en el cargo observamos lo siguiente, los docentes con menos de un año de antigüedad son los que declaran mayor porcentaje de incorporación (96,3%), mientras que los que tienen mayor antigüedad en el cargo son los que se declaran con menor porcentaje de incorporación (56,5%).

<sup>1</sup> Los cuadros se encuentran a disposición del público en la oficina de Referencias de la Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Sin perjuicio de lo cual, se publican las interpretaciones que los consultores realizaron en el informe, pues se trata del cruce de respuestas de preguntas que se publican en este documento.

### Cuadro 3

Para los docentes incorporados a la Carrera Docente de la Facultad, se realizó el cruce entre las preguntas 3 y 14 estableciendo el vínculo entre cursos de postgrado que halla realizado el docente y el cumplimiento de los requisitos de la carrera docente. A partir de los resultados puede observarse claramente que independientemente de la realización o no de algún curso de postgrado los docentes que cumplen con los requisitos superan en todos los casos el 90%.

Es de hacer notar también que cuando los requisitos no se cumplen, los porcentajes se acumulan en aquellos docentes que no han realizado ningún tipo de postgrado (llegando al 100% para los programas de actualización o maestrías, y al 75% para doctorados o carreras de especialización).

### Cuadro 4

El cuadro es similar al anterior pero esta vez relaciona si está realizando actualmente algún curso de postgrado (pregunta 5) confrontando esta pregunta contra la 14 referente al cumplimiento o no de los requisitos de la Carrera Docente de la Facultad. Vuelve a repetirse una estructura similar a la anterior, aunque con más fuerza, ya que en este caso los únicos que no cumplen con los requisitos son los que declaran no realizar ningún curso de postgrado.

### Cuadro 5

Este cuadro cruza la pregunta 17 que hace referencia a si el docente describe o no los objetivos y planificación del curso y la pregunta 21 que indaga sobre quien está a cargo del curso. De los resultados puede verse claramente que la gran mayoría declaran describir los objetivos y la planificación al comienzo de las clases, independientemente de quien esté a cargo y con qué frecuencia lo haga. (Ver porcentajes horizontales, superan siempre el 98,5% de las respuestas).

### Cuadro 6

De los docentes que declaran describir los objetivos y la planificación al comienzo de las clases, se cruzan las preguntas 18 y 21, referentes al marco referencial utilizado por el docente en la presentación del curso (a la

asignatura, a la estructura del ciclo del que forma parte la materia o en relación al plan de estudio de la carrera) cruzado por a cargo de quién están las clases. Los resultados muestran que cuando el profesor que figura en la oferta siempre está a cargo del curso y describe los objetivos y la planificación de la materia al comienzo, lo hace con respecto a la asignatura en un 91,6% de los casos, en tanto cuando el JTP está siempre a cargo el porcentaje baja a 88,5%. También puede observarse que cuando el profesor o el JTP siempre está a cargo del curso la presentación de los objetivos y plan de la materia al inicio del curso en relación con los otros aspectos de la asignatura, se distribuyen aproximadamente en partes iguales entre aquellos que la relacionan o no con la estructura del ciclo que forma parte y el plan de estudios de la carrera.

#### Cuadro 7

El cuadro establece el cruce de las preguntas 19 –distintas metodologías de trabajo con el curso– y la pregunta 21 –a cargo de quien están las clases–. A partir de este cruce puede observarse que los docentes declaran la utilización de la metodología combinada entre exposición magistral/teórica y análisis de trabajos prácticos en un 61,4% de los casos en que el profesor que figura en la oferta siempre está a cargo del curso y en un 62,9% en el caso en que sea el JTP el que siempre está a cargo.

#### Cuadro 8

La elaboración del cuadro se hace cruzando las preguntas 24 y 21, relacionando consecuentemente la adecuación de la metodología a los contenidos, al perfil de los alumnos, al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios contra la pregunta referida con quién está a cargo del curso.

A partir de este cruce puede observarse que la metodología se declara ser adecuada a los contenidos en un alto porcentaje (89,3% para profesor que figura en la oferta y 92% para el JTP) independientemente de quien esté a cargo del curso.

En cambio, en cuanto a la adecuación de la misma al perfil de los alumnos el 47,6% de los profesores que figuran en la oferta y que siempre están a cargo declaran que es adecuada, cuando es el JTP el que siempre está a cargo este porcentaje disminuye a 37,9%. En relación con el lugar que

ocupa la materia en el plan de estudios, el 40,8% ha considerado si son profesores que siempre se hacen cargo y el 37,9% para los JTP.

#### Cuadro 9

Este cuadro indaga sobre la expectativa del docente en cuanto al desarrollo de los contenidos del programa en forma parcial o total según quién esté a cargo del curso, para ello se cruzaron las preguntas 25 y 21. Los resultados indican que cuando es el profesor que figura en la oferta y siempre está a cargo del curso, la expectativa de cumplir totalmente los objetivos es de 82%, esta esperanza disminuye cuando es el JTP el que siempre está a cargo (77%). Esta relación disminuye en el caso en que profesores y JTP se hacen cargo sólo a veces.

#### Cuadro 10

El cuadro cruza las preguntas 27 y 26, estas preguntas hacen referencia a la dificultad del manejo de la bibliografía del curso y, por el otro lado, a los distintos aspectos de los contenidos del programa –si son interesantes o no, su organización, su adecuación al cronograma, su relevancia en la formación, si promueven las perspectivas interdisciplinarias, si mantienen la continuidad con los contenidos correlativos—. En base a los resultados obtenidos de este cruce puede afirmarse que en los aspectos analizados los docentes declaran un bajo porcentaje de dificultad en el manejo de la bibliografía por parte de los alumnos.

Resulta interesante hacer notar que independientemente del grado de dificultad en los distintos tipos de bibliografía los docentes declaran en alto porcentaje que los contenidos no son adecuados al cronograma y también es notorio este porcentaje en relación con la continuidad con los contenidos de las correlativas. Al observar los porcentajes verticales en el cuadro correspondiente, se ve que los “no” superan a los sí de manera sistemática en cada una de las categorías del tipo de bibliografía.

#### Cuadro 11

En este cuadro se cruza la pregunta 28 sobre el sistema de evaluación de la cátedra (por asistencia, parciales y/o evaluaciones, ambos, otros), según quién está a cargo de las clases referente a la pregunta 21. Según

los resultados, los sistemas de evaluación predominantes son parciales y asistencia conjuntamente, no existiendo diferencias según se haga cargo del curso el profesor que figura en la oferta o el JTP designado para el curso. Los datos también indican que independientemente de quien esté a cargo del curso el sistema de evaluación por asistencia únicamente no tiene relevancia en ningún caso.

#### Cuadro 12

El cuadro cruza el sistema de evaluación de la cátedra (pregunta 28) teniendo en cuenta la frecuencia del control de asistencia –siempre, a veces, nunca– (pregunta 29). Los resultados indican que cuando se toma asistencia siempre, el sistema de evaluación es Asistencia y Parciales y/o Evaluaciones en un 83,1% de los casos. Es de notar que cualquiera sea el sistema de evaluación siempre se toma asistencia en el 68,2% de los casos.

#### Cuadro 13

El cuadro cruza la pregunta 30, referente a los grados de dificultad (alto, medio y bajo) presentados en ‘la comprensión de las clases’, ‘la lectura de la bibliografía’, ‘la preparación de las actividades’, ‘estudiar para las evaluaciones’, ‘integrar los contenidos’, ‘ubicar y comprender fallos y legislación’; y la pregunta 21 que según a cargo de quién estén las clases. En general, ya sea el profesor que figura en la oferta o el JTP, en todos los aspectos menos en la comprensión de las clases, los docentes declaran principalmente una dificultad media. En relación con la comprensión de las clases, la dificultad es baja en un 42,8% en el caso en que el profesor que figura en la oferta siempre está a cargo del curso, para el caso en que el JTP siempre está a cargo del curso la baja dificultad en la comprensión de las clases disminuye a 37,5%.

#### Cuadro 14

En este caso se cruzan las preguntas 21 y 31 que hacen hincapié en observar si existen dificultades en la cursada según quien está a cargo de las clases. Este cruce muestra las siguientes observaciones: los docentes encuestados declaran encontrar dificultades en el dictado de la asignatura cuando la cursada está siempre a cargo del profesor que figura en la oferta en un 35,9% mientras que cuando la cursada siempre

está a cargo del JTP los docentes que declaran la existencia de dificultades se elevan a un 40,2%.

#### Cuadro 15

El cruce de las preguntas 32 y 21 indaga sobre el cumplimiento de las pautas propuestas en la materia según quien esté a cargo del curso. En general se observa un alto porcentaje de cumplimiento de las pautas planteadas en la materia cualquiera sea el caso, cuando el profesor está siempre a cargo de la materia en el 89,3% de los casos las pautas se cumplen, cuando es el JTP el que siempre está a cargo el porcentaje es menor, 83,9%.

#### Cuadro 16

Este cuadro cruza el grado de satisfacción de distintos aspectos (alumnos, curricula, metodología, regularidad, evaluación) según quien esté a cargo del curso, correspondiente a las preguntas 33 y 21. En este caso existen diferencias significativas de acuerdo a si es el profesor o el JTP el que siempre está a cargo del curso. Para el aspecto 'Alumnos', cuando es el profesor el que está siempre a cargo, declaran alto grado de satisfacción un 59,6% mientras que si se trata de un JTP el porcentaje disminuye a un 48,1%. En general, cualquiera sea el docente a cargo del curso, no declara baja satisfacción en ninguno de los aspectos analizados de manera significativa.

#### Cuadro 17

El cruce de las preguntas 33 y 24 tratará de establecer la relación existente entre grado de satisfacción de distintos aspectos del curso (alumnos, aspectos curriculares, aspectos metodológicos, condiciones de regularidad, métodos de evaluación), y la adecuación de la metodología evaluada en contenidos, perfil de los alumnos y lugar que ocupa la materia en el plan de estudios.

Los resultados establecen las siguientes observaciones: mientras que el grado de satisfacción en relación con los distintos aspectos del curso se acumulan principalmente en los niveles alto y medio, es de notar en el cruce con la otra variable que los docentes declaran que la metodología es adecuada a los contenidos en un porcentaje siempre mayor al 90%. Este resultado no se repite en los otros dos aspectos (perfil de los

alumnos y lugar que ocupa la materia en el plan de estudio), donde las opiniones se encuentran repartidas.

#### Cuadro 18

Este cuadro presenta información del cruce de la pregunta 33 que indaga sobre el grado de satisfacción de distintos aspectos del curso contra la pregunta 25, la que hace referencia al desarrollo total o parcial de los contenidos del programa. Los resultados obtenidos muestran que cuando los aspectos evaluados (alumnos, currículum, metodología, regularidad, evaluación) se satisfacen en alto grado, los contenidos del programa se desarrollan en su totalidad en un porcentaje superior al 80% en todos los casos. Cuando las expectativas son desarrollar el programa parcialmente, el grado de satisfacción para cualquiera de los distintos aspectos del curso se acumula en la categoría de 'satisfacción media'.

#### Cuadro 19

Este cuadro presenta información sobre el cruce de las preguntas 33 y 26, correspondientes al grado de satisfacción de distintos aspectos del curso, y a los contenidos del programa en cuanto a si son interesantes, si están bien organizados, si resultan adecuados al cronograma, si promueven las perspectivas y, por último, si establecen continuidad con los contenidos de las correlativas. No aparecen en este cuadro comportamientos diferenciales importantes, ya que en el conjunto el comportamiento parecería ser bastante homogéneo. Asimismo, una de las conclusiones que podemos sacar es que el 71% de los docentes que presentan un alto grado de satisfacción con sus alumnos, consideran que los contenidos de la materia son interesantes para dichos alumnos.

### **Parte III. Respuestas docentes *vis a vis* alumnos**

#### **III. I. Análisis cruzado de las bases de docentes y alumnos**

##### Cuadro 1

Al analizar las metodologías utilizadas en el curso los alumnos identifican a las clases magistrales teóricas como las más utilizadas. Los alum-

nos consideran que el 71% de las clases son siempre magistrales teóricas, mientras que para los docentes estas representan sólo el 43,9%. Los docentes consideran la combinación de clases magistrales teóricas y practicas como el método más utilizado (58%), mientras que esta proporción para los alumnos se reduce al 28%.

#### Cuadro 2

Los profesores que figuran en la oferta siempre dan clase en un 70% según los docentes evaluados, mientras que dicha proporción se reduce a sólo el 43% en el caso de los alumnos. Los JTP designados en el curso dan clase en un 95% según los docentes, pero esta percepción se reduce a sólo un 78% según los alumnos.

#### Cuadro 3

Al analizar quien se hizo cargo de las actividades según el método utilizado se puede apreciar que no existen diferencias significativas en las apreciaciones de docentes y alumnos.

#### Cuadro 4

Docentes y alumnos coinciden en su apreciación de que la metodología de trabajo es adecuada según los contenidos. Sin embargo, existen diferencias en lo referente a lo adecuado de la metodología según el perfil de los alumnos, mientras el 43% de los docentes lo considera adecuada para el perfil de sus alumnos, los mismos sólo la consideran adecuada en el 20% de los casos.

#### Cuadro 5

En el cuadro 5 puede observarse que los docentes perciben un mayor grado de dificultad que los alumnos mismos en el manejo de la bibliografía del curso. Por ejemplo el 13% de los docentes consideran que los alumnos presentan alto grado de dificultad en el manejo de apuntes o desgrabaciones, mientras que sólo el 7% de los alumnos cree tener un alto nivel de dificultad. Por último, el 45% de los profesores creen que existe escaso grado de dificultad en el manejo de apuntes o desgrabaciones, mientras que para los alumnos esta proporción representa el 58%.

#### Cuadro 6

Al igual que en el cuadro 5, los docentes perciben un mayor grado de dificultad en el desenvolvimiento de los alumnos, que los alumnos mismos. En este cuadro puede observarse que la percepción de los docentes acerca del grado de dificultad que poseen los alumnos en distintos aspectos de la materia es superior al percibido por los alumnos. Por ejemplo, un 20% de los docentes percibe problemas por parte de los alumnos para integrar los contenidos, mientras que esta proporción se reduce sólo al 13,8% al considerar el punto de vista de los alumnos.

#### Cuadro 7

El porcentaje de docentes y alumnos que encuentran dificultades en el dictado o cursada de las materias, no posee diferencias significativas. Mientras que el 35,4% de los docentes posee dificultades en el dictado de la asignatura, un 31,4% de los alumnos manifiestan algún tipo de dificultad en la cursada.

#### Cuadro 8

Tanto alumnos como docentes, afirman en más de un 80%, que la materia se ajusta a las pautas propuestas.

#### Cuadro 9

En lo referente al grado de satisfacción de los distintos aspectos del curso, docentes y alumnos no revelan diferencias significativas en sus apreciaciones.

#### Cuadro 10

Los docentes poseen una percepción más positiva en cuanto al desempeño de los alumnos, que los mismos alumnos. Mientras que un 19,6% de los alumnos creen poseer un alto desempeño curricular, esta proporción se eleva al 22,3% en opinión de los docentes.

### **Parte IV. Cuestionario de directores de departamentos**

Los consultores internacionales, elaboraron este cuestionario teniendo en cuenta distintos criterios, entre los que se destacan: el reduci-

do número de destinatarios –sólo para los directores de los Departamentos–; las distintas disposiciones y resoluciones de la Facultad de Derecho; la gran cantidad de docentes involucrados en las actividades de cada Departamento, así como la diversidad de instancias docentes (materias, carreras, cursos) en las cuales desempeñan sus tareas. Su aplicación es de carácter exploratorio y se realiza con el fin de evaluarlo como instrumento de obtención de información complementaria a la obtenida mediante los cuestionarios destinados a los docentes y a los alumnos. Fueron auto-administrados y conforman un universo de ocho respuestas.

El mismo recaba información sobre si los responsables de los cursos cumplen con las distintas actividades inherentes a su cargo, a saber, programar, coordinar, supervisar, evaluar y apoyar las actividades docentes, en aspectos formales de funcionamiento, académicos y pedagógicos, siendo la mayoría de sus preguntas abiertas.

### **Análisis**

Dado el reducido número de respuestas por Departamento y el carácter abierto de las preguntas, el análisis que se presenta a continuación es de carácter cualitativo. La cuantificación sobre el universo es a los efectos de mantener la lógica de presentación.

Al analizar los cuestionarios, hemos comprobado que en la mayoría de los casos, los cuestionarios fueron respondidos por los directores de los Departamentos, otros, contestados por otras autoridades que cumplen funciones en los Departamentos<sup>5</sup>.

#### **Pregunta 1**

Indaga sobre si antes de comenzar el ciclo lectivo, se programan en el Departamento las actividades docentes de las materias, carreras y cursos: en siete de los ocho cuestionarios la respuesta es afir-

<sup>5</sup> Nómina de Departamentos que respondieron la encuesta: Departamento de Derecho Procesal, Departamento de Derecho Público I, Departamento de Derecho Público II, Departamento de Derecho Privado, Departamento de Derecho Privado I, Departamento de Derecho Penal, Departamento de Ciencias Sociales, Departamento de Filosofía.

mativa; es decir que en el 87,5% se programan previamente las actividades docentes.

## Pregunta 2

En los que respondieron afirmativamente la pregunta 1, se preguntó quiénes participaron en la programación y cómo se realizó atendiendo a los aspectos: formales de funcionamiento, de contenido académico y los específicamente pedagógicos. En relación con la programación de las materias, esta actividad la realizan, fundamentalmente, los profesores titulares y asociados en reuniones previas al comienzo de las clases, para su posterior aprobación por los Directores de Departamento.

Hemos encontrado cierta diversidad de respuestas especialmente en el caso de cómo se realizó la programación, dado que se pone el énfasis en distintos aspectos.

La realización de reuniones se dirige a garantizar aspectos formales de funcionamiento, programación, horarios y su posterior aprobación por parte de los Directores de Departamento.

En relación con el contenido académico de las materias, los Directores de los Departamentos u otros respondentes, han remarcado que se realizan sugerencias sobre la actualización y las metodologías acordes con los objetivos del curso, la aprobación de programas de nuevos titulares y con el rol que desempeñan los adjuntos en el CPO, donde pueden sugerir nuevas propuestas *ad referendum* de los titulares y Directores de Departamento.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, algunos opinan que quedan a criterio de cada cátedra, otros que hacen referencia a la programación de clases magistrales por parte de los titulares y otros ponen el énfasis en utilizar distintos métodos de enseñanza e impulsar activamente la participación de los alumnos en clase.

Si bien los Departamentos reservan cierta libertad de acción a las materias y cátedras, cabe señalar que cualquier actualización, modificación o innovación que los profesores a cargo de cada materia generen antes del inicio de clases en los aspectos anteriormente mencionados, deben ser supervisados y aprobados por los Departamentos. Esto hace necesario una fluida comunicación entre las cátedras y los Departamentos.

Un único cuestionario de Departamento manifestó que antes de iniciar el ciclo lectivo no se programan en el Departamento las actividades docentes quedando dicha responsabilidad a cargo del titular de cátedra. En este caso de elevada autonomía, cada cátedra tendría criterios propios a la hora de programar las actividades docentes.

### Pregunta 3

La pregunta indaga sobre si antes de comenzar el ciclo lectivo, y durante su desarrollo, se coordinan en el Departamento las actividades docentes correspondientes a las distintas materias, carreras y cursos; en siete de los ocho cuestionarios respondidos ha obtenido una respuesta afirmativa; es decir que el 87,5% de los departamentos coordinan las actividades docentes previamente y durante el desarrollo del ciclo lectivo.

### Pregunta 4

Esta pregunta, para los que respondieron afirmativamente la pregunta 3, explora el método y frecuencia utilizado para la coordinación, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: formales de funcionamiento, de contenido académico y los específicamente pedagógicos.

Para la coordinación de las actividades docentes, las respuestas de los Directores de Departamentos hacen referencia a que se llevan a cabo mediante reuniones generales con titulares y Consejo Directivo como así también reuniones parciales por materia o curso. En cuanto a la periodicidad de las mismas, mayoritariamente se realizan antes del comienzo de las clases y otras, anualmente. También se realizan reuniones internas en las cátedras. En este sentido, podemos decir que si bien hay diversidad de respuestas en cuanto a la periodicidad con que se realizan las reuniones de cátedra, la mayoría ha optado por una vez por mes. Esto estaría indicando la existencia de relaciones bastante fluidas entre los docentes de cada cátedra.

El único cuestionario de Departamentos (Departamento de Derecho Procesal) que adujo que las actividades docentes correspondientes a las diversas materias, carreras y cursos no se coordinan en el Departamento

mento, también refirió que la programación de sus actividades queda a cargo de cada titular de cátedra.

#### Pregunta 5

Indaga sobre si el Departamento supervisa el cumplimiento de las actividades desarrolladas por los docentes en las distintas materias, carreras y cursos. Siete de los ocho cuestionarios respondidos fueron afirmativos; es decir que el 87,5% de los departamentos supervisa el cumplimiento de las actividades de los docentes.

#### Pregunta 6

Para los que respondieron afirmativamente la pregunta 5, se demandó cuál ha sido la metodología utilizada para realizar la supervisión del cumplimiento de las actividades docentes en aspectos: formales como la verificación del dictado de las clases (asistencia de los docentes y recuperación de clases, cumplimiento de lo establecido en la oferta sobre cuál es el docente responsable del dictado de clase), de contenido académico como el desarrollo del programa y los específicamente pedagógicos.

En relación con la metodología utilizada para la supervisión de las actividades docentes, la mayoría de los Departamentos hizo mención a la realización de un control bastante estricto de la asistencia de los docentes a dictar las clases así como de los contenidos que se tratan en ellas. En algunas casos se mencionó el rol de los alumnos, dado que los Departamentos se encuentran abiertos a las informaciones y sugerencias vertidas por ellos a la hora de supervisar a los docentes, tanto en aspectos de asistencia como en los relacionados con el cumplimiento del dictado de contenidos y objetivos de la materia.

Del cuestionario del Departamento de Derecho Procesal que es el único que ha respondido negativamente a la pregunta 5 surge que la supervisión de las actividades de los docentes no se realiza en el Departamento porque dicha supervisión queda a cargo de cada titular de cátedra, sin perjuicio que se coordinen con los titulares de cátedra.

### Pregunta 7

Indaga sobre si los profesores titulares, asociados y adjuntos presentan en el Departamento informes evaluatorios al final de cada actividad docente. Seis de los ocho cuestionarios respondidos son afirmativos; es decir que el 75% de los Departamentos solicita a los docentes que presenten informes al final de cada curso.

### Pregunta 8

En esta pregunta, de los que respondieron afirmativamente la pregunta 7, se debe indicar cuál es el objetivo y uso de dichos informes y si se realizan reuniones para su análisis o se organizan actividades de apoyo o asesoramiento académico y pedagógico para los docentes que lo requieran.

De los seis Departamentos en los que los docentes realizan informes al finalizar su tarea, el 50% de los casos mencionó que sólo lo hacen verbalmente y que no consta de ninguna forma escrita las tareas desarrolladas y las dificultades encontradas en el dictado del curso. De los que sí presentan informes escritos, ellos son evaluados y elevados a la Secretaría Académica o son insumos para realizar ajustes o modificaciones a la hora de realizar una nueva oferta académica. La relación entre los docentes y los Departamentos es fluida, lo cual sirve para mantener un contacto permanente entre ellos y los docentes para el asesoramiento si así lo consideran necesarios.

En los Departamentos en que no se presentan informes de manera regular, sólo se los requiere de manera regular respecto de aquellos docentes que evidencian inasistencias; en el caso del Departamento de Derecho Penal y de Derecho Procesal se mencionan que desde el Departamento no ha sido requerido, sin perjuicio que se presenten ante los titulares de cátedra.

### Pregunta 9

Recaba para todos información sobre la existencia de dificultades para el cumplimiento de las tareas propias del Departamento y su-

gerencias de superación de las mismas. En dos de los ocho cuestionarios respondidos no hay repuesta sobre la misma. De los que han respondido a esta pregunta, cuatro de ellos mencionan que no se han encontrado dificultades en el cumplimiento de las tareas de planificación, coordinación y supervisión de las actividades docentes porque según dijo un Departamento “contamos con el apoyo de los docentes(...)”, según mencionó otro “(...) existe una notable vocación por parte de los docentes, no sólo para enseñar sino también para colaborar con las autoridades”. En el caso de los que sí señalaron dificultades, uno mencionó “Es complicado coordinar la disponibilidad horaria. Suele ocurrir que las convocatorias cuentan con una pobre representación general provocada por autoridades profesionales y/o académicas ajenas a la Facultad”, mientras que otro dijo “Aún no está internalizado totalmente en el claustro la necesidad de evaluación de la gestión docente. El perfil hiperprofesional del profesor de la Facultad de Derecho muchas veces conspira contra ese objetivo. Hay cátedras que individualmente hacen encuestas y estudios pero es una actividad progresiva, donde falta mucho camino por andar”.

#### Pregunta 10

Se trata de una pregunta abierta para que sea posible incorporar cualquier tipo de observación que el respondente desee incluir. En dos casos de los ocho cuestionarios que se relevaron, no se ha encontrado respuesta. De los que han respondido, se señala que:

- en el Departamento de Derecho Procesal, “el Departamento ha encarado la organización anual de jornadas (dirigidas al perfeccionamiento docente) e incluso se han programado dos para el año 2001 para cursos de carrera docente (prueba en el año 99, cautelares para el 2001), en miras al mejoramiento de la enseñanza, más allá de los talleres y seminarios obligatorios. Están en oferta cursos de CPO a partir de la autorización del corriente año 2000”;
- en el Departamento de Derecho Penal, “la ejecución del plan de asistencia a los alumnos por parte del docente en el ámbito del

Departamento, fuera del horario del curso, demandará mayor espacio físico. Parece indispensable poder contar con una oficina a tal efecto”;

- en el Departamento de Filosofía, “creo que sería conveniente un mejor control de la tarea efectiva de los auxiliares docentes, así como de su permanencia y promoción. En especial, convendría establecer un plan de normalización de los jefes de trabajos prácticos interinos. Considero también que la enseñanza adolece de rasgos medievales, tales como las evaluaciones dirigidas a la acumulación de conocimientos y el prejuicio de que el docente debe “desarrollar el programa”. Aunque la memoria desempeña un papel importante en el aprendizaje del derecho, me parece vital privilegiar la internalización explícita y razonada de los criterios de pensamiento que el estudiante escoja para su uso, una vez sometidos al juicio crítico de sus compañeros (y del docente como uno más, de mayor experiencia)”;
- en el Departamento de Ciencias Sociales, “estoy gratamente sorprendido por la vocación de servicio de los docentes en todos los niveles y su afán de cooperación no obstante lo magro de las remuneraciones. Habiendo vivido en las Universidades de Harvard, Pennsylvania y el *Williams College* de Massachusetts de Estados Unidos, a pesar del alto nivel científico de dichas universidades, no veo ni vi una vocación tan notable como la de los docentes de la UBA”;
- en el Departamento de Derecho Privado I, “consideramos relevante que al comienzo de cada curso se comunique en forma expresa lo que el curso o asignatura espera que el estudiante aprenda; es decir, lo que se pretende que el estudiante debe ser capaz de demostrar al final de un período de aprendizaje. Estos objetivos deben ser pertinentes, claros, factibles y evaluables”;
- en el Departamento de Derecho Público I, “durante el transcurso del ciclo lectivo 2000, el Departamento de Público logró concretar tres escritos académicos con amplia participación de alumnos e integrantes de carrera docente y con intervención del Centro de Estudiantes. Para el ciclo lectivo 2001 se están evaluando autoridades”.

## **Parte V. Base de titulares y/o asociados de cátedras**

### **V. I. Descripción de la distribución de frecuencias de la base de profesores titulares y/o asociados**

#### **V. I. 1. Universo**

El universo de respuestas correspondientes a los profesores titulares de distintas materias de los ciclos CPC y CPO de la Facultad de Derecho, en el marco de la encuesta realizada para evaluar la gestión docente realizada hacia fines de noviembre y principios de diciembre de 2000, alcanza a 45 cuestionarios. En esta sección se incluye la descripción de las distribuciones de frecuencias para esta y se incorpora como Anexo I de la parte II, las tiradas con los cuadros de dichas distribuciones. La encuesta fue autoadministrada, aplicada por la Facultad y no se conocen las condiciones de obligatoriedad que se plantearon para su cumplimiento. Por lo tanto, no se puede estimar el grado de representatividad de estas respuestas sobre el conjunto de la población de dicha condición docente.

#### **V. I. 2. El cuestionario**

El cuestionario del profesor titular y/o asociado se divide en tres secciones con 21 preguntas cerradas, de opción simple y de opción múltiple:

- datos de la materia;
- datos básicos del titular y/o asociado, en los que se incluyen los de edad y sexo; formación y carrera profesional, docente y de investigación, para identificar el perfil formativo, la antigüedad en la docencia, la realización de otros tipos de actividades y la involucración en la vida de la Facultad;
- datos sobre la materia y el curso, identificando la actualización de la materia y en qué aspectos se hizo, la realización de reuniones, su periodicidad y objetivos, el monitoreo de los docentes y con qué mecanismos se hace, la supervisión del dictado de las clases y con qué mecanismos, el grado de satisfacción de los profesores titulares y/o

asociados en relación a determinados aspectos del curso y la autoevaluación de los alumnos en relación a su propio desempeño.

### **V. I. 3. Descripción de las distribuciones de frecuencias por pregunta del cuestionario de profesores titulares y/o asociados.**

Pregunta. Ciclo al que pertenece la materia.

Del total de los cuestionarios de titulares y/o asociados que respondieron el cuestionario –que fueron 45 profesores– el 66,7% eran docentes titulares de materias que pertenecían al CPC y el porcentaje restante –el 33,3%– pertenecen a materias del CPO. Evidentemente, no es una cantidad considerable el porcentaje de respuestas que se ha encontrado en los titulares; sin embargo, consideramos oportuno incorporar información que nos puede aportar otra visión para evaluar la gestión docente. Como se puede observar el peso relativo de los cursos de CPC y CPO no ha variado en las distintas bases analizadas y encontramos que mantienen la misma representación en el universo de cada base de datos.

#### **Sección datos del profesor titular y/o asociado**

Pregunta n°1.a. Edad

La mayoría de los profesores titulares tienen entre 55 y 57 años, de edad (13,3% y 11,1%, respectivamente) seguidos por profesores que se ubican entre las edades de 58 a 64 años. Como es obvio, a mayor jerarquía docente, hay una probabilidad mayor de que los docentes se encuentren por encima de los 55 años.

Pregunta n°1.b. Sexo

Corresponden a profesores titulares y/o asociados de sexo masculino el 75,6% de los cuestionarios respondidas, mientras que las res-

puestas de las profesoras titulares representan sólo un cuarto del total llegando a 24,4%.

#### Pregunta n°2.a. Primer título de grado

El 97,8% de los profesores titulares y asociados que respondieron tienen el título de abogado como primer título de grado.

#### Pregunta n°2.b. Institución

La institución en la cual han obtenido su primer título de grado, es para el 84,4% de los respondientes la Facultad de Derecho de la UBA, mientras que un 6,7% lo obtuvo en una Universidad Privada y un 4,4% en una Universidad Nacional.

#### Pregunta n°2.c. Fecha de obtención

Como corresponde con la distribución de edades, la mayoría de ellos ha obtenido su título entre los años 1963 y 1971.

#### Pregunta n°2.d. Otros títulos de grado

Solo un 20% de los encuestados ha respondido afirmativamente a esta pregunta; de ellos, la mayor parte aludió que dicho título correspondía a escribano.

#### Pregunta n°2.e. Títulos de postgrado

Del total de encuestados, el 84,4% tiene título de postgrado lo que corresponde a 38 profesores.

#### Pregunta n°3. Si realizó estudios de postgrado, indique el nivel y el lugar

De estos 38 profesores con postgrados, el 18,4% realizó programa de actualización en el exterior, un 2,6% lo realizó en el país; el 13,2% realizó una

carrera de especialización en el país y un 7,9% lo realizó en el exterior; un 7,9% realizó una maestría en el país y un 5,3% los realizó en el exterior, un 73,7% realizó un doctorado en el país y un 7,9% lo realizó en el exterior.

Pregunta nº4. Realiza en la actualidad estudios de postgrado

Del total del universo, sólo un 17,8% de los profesores titulares que contestaron la encuesta, han respondido afirmativamente: un 71,1% respondieron negativamente y un 11,1% no contestó. Sólo consideraremos en la siguiente pregunta los ocho casos que contestaron afirmativamente.

Pregunta nº5. Si realiza actualmente estudios de postgrado, indique el nivel y el lugar

De los ocho profesores que respondieron afirmativamente, ninguno respondió programa de actualización, sólo un profesor realiza una carrera de especialización en la actualidad, un sólo profesor realiza una maestría y lo hace en el exterior, cinco de ellos realizan un doctorado en el país y uno en el exterior.

Pregunta nº6. Antigüedad en la docencia

La mayoría de los profesores tienen entre 25 y 32 años de antigüedad de la docencia en la Facultad de Derecho. La distribución de frecuencias en relación con la antigüedad en el cargo actual, se concentra en las frecuencias más bajas, es decir desde 1 año hasta 11 años. Por lo tanto, podemos decir que si bien se observa una elevada antigüedad docente, la mayor parte de los profesores titulares encuestados, no lo son tanto en las materias por las cuales responden.

Pregunta nº7. Realiza tareas de investigación además de la docencia

Un alto porcentaje de los profesores encuestados que alcanza al 80% del total, realiza tareas de investigación. Este universo asciende a 36 respuestas.

### Preguntas n°8, 9. Lugar donde realiza tareas de investigación

De los 36 profesores titulares que realizan tareas de investigación, más de la mitad lo hace en la Facultad de Derecho de la UBA y alcanza al 58,3%, un 13,9% investiga en fundaciones, un 8,3% lo hace en otra universidad, otro 8,3% en organismos públicos, un 5,6% la realiza en empresas y un 2,8% lo hace en ONG.

### Pregunta n°10. Desempeña actividades profesionales además de la docencia y/o la investigación

El 77,8% de los profesores titulares encuestados realiza actividades profesionales, lo cual indica la importancia que en el caso de los abogados se le da al ejercicio de la profesión.

### Pregunta n°11. Actualización de la materia por última vez

La mayoría de los profesores adujo que actualizó la materia entre el año 1999 y el año 2000; en 1999 lo actualizaron 10 profesores (un 22,2%) y en el 2000 lo actualizaron 29 profesores representando un 64,4%.

### Pregunta n°12. Aspectos en los que se actualizó la materia

De los que actualizaron la materia, el aspecto principal es el de los contenidos, en donde alcanza un 84,4% del total; otro de los aspectos es la bibliografía alcanzando un 80% de las respuestas. En cuanto a otros aspectos con porcentajes menores, pero no por eso menos considerables, se refieren en un 57,8% a la metodología de trabajo y en un 44,4% al régimen de evaluación.

### Preguntas n°13; 14 y 15. Realización de reuniones de cátedra, su periodicidad y objetivos

Un 93% de las respuestas ha señalado que realizan reuniones de

cátedra. De estos 42 casos, en relación con la periodicidad de las reuniones, un 35,7% de ellos las realizan una vez durante el desarrollo del curso, un 28,6% las realizan una vez por mes, otro 14,3% las realizan dos veces durante el desarrollo del curso, un 11,9% las realizan dos veces durante el desarrollo del curso y un 9,5% las realizan más de una vez por mes. Asimismo, cabe destacar que en cuanto a los objetivos de estas reuniones, un 81% de los encuestados tiene por objetivo el seguimiento de actividades del curso y el perfeccionamiento y actualización de los docentes mientras que el restante 19% se dedica solamente al seguimiento del curso.

Preguntas nº16 y 17. Monitoreo del desempeño de los docentes y los mecanismos con los que lo hace

Del total de los profesores titulares encuestados, un 88,9% responde afirmativamente sobre el monitoreo del desempeño de los docentes y sólo un 8,9% ha respondido negativamente. Si nos remitimos a los mecanismos con que los profesores llevan a cabo dicho monitoreo, la evaluación del desempeño de los docentes en el curso constituye un 87,5% de los casos (asistencia, cumplimiento de actividades); un 62,5% ha señalado que lo hacen mediante la presentación de informes evaluativos sobre los cursos y un 57,5% evalúa el desempeño de los docentes de la cátedra mediante seminarios, ateneos y otros procedimientos.

Preguntas nº18 y 19. Supervisión del dictado de las clases y los mecanismos utilizados

Un 86,7% del total de los profesores titulares encuestados, ha respondido afirmativamente a la pregunta acerca de si supervisa el dictado de las clases y un 11,1% ha respondido negativamente. Para los que llevan a cabo dicha supervisión, se observa que controlan la asistencia a los cursos un 82,1%; otro porcentaje similar ha respondido que realizan asesoramiento académico y pedagógico a los docentes, y un 64,1% controlan los resultados de las evaluaciones de los alumnos.

### Pregunta nº 20. Grado de satisfacción con determinados aspectos del curso

La pregunta se dirige a identificar el grado de satisfacción de los profesores titulares con distintos aspectos del curso, a saber, respecto del docente, de los aspectos curriculares, de los aspectos metodológicos, las condiciones de regularidad y los métodos de evaluación.

Los resultados muestran que los profesores ritulares están menos satisfechos con los aspectos curriculares alcanzando en ese aspecto un nivel de satisfacción bajo (un 8,9%) y un nivel de satisfacción medio más alto en aspectos metodológicos (un 40%); mientras que los profesores presentan un alto grado de satisfacción en relación con los docentes (77,8%). Cabe destacar que en general, los profesores titulares tienen un alto nivel de satisfacción con respecto a los aspectos mencionados anteriormente dado que en todos los casos los porcentajes superan el 50% de las respuestas.

### Pregunta nº21. Opinión de los profesores titulares ante el desempeño de los alumnos

Esta pregunta tiene por objetivo recoger la opinión que tienen los profesores titulares, acerca del desempeño de los alumnos en los siguientes aspectos: curriculares, metodológicos, condiciones de regularidad y evaluaciones.

Al respecto, podemos señalar que, los profesores titulares en general tienen una opinión media con relación al desempeño de los alumnos con porcentajes que van desde el 50% de las respuestas aproximadamente. Los aspectos que más valoran en este sentido son que los alumnos tienen un desempeño medio con relación a aspectos curriculares (64,4%) y al desempeño en las evaluaciones (un 64,4%).

# Bibliográficas

CONSTITUCIÓN, PODER POLÍTICO Y DERECHOS  
HUMANOS. GARANTÍAS CONSTITUCIONALES  
EN EL PROCESO PENAL

MILLER, Jonathan; GELLI, Ma. Angélica;

CAYUSO, Susana; GULLCO, Hernán,

La Ley, Buenos Aires, 2002, Tomo III (1 volumen de 302 págs.)

Han transcurrido quince años desde la primera publicación de *Constitución y Poder Político* y doce años de *Constitución y Derechos Humanos*. Sus autores, Miller, Gelli, Cayuso y Gullco ponen a disposición del público una nueva edición de las referidas obras. La actualización y reformulación aparece con un nuevo formato: lo que antes conformaba cuatro tomos, ahora integra una serie total de siete volúmenes y bajo el título de *Constitución, Poder Político y Derechos Humanos*.

Esta serie ha quedado inaugurada con la publicación en el mes de agosto de 2002 del tomo III, que contiene “toda la jurisprudencia constitucional importante del campo de derecho procesal penal”. Si bien el autor principal del tomo III es Hernán Víctor Gullco, que había colaborado en la edición anterior; la obra fue revisada en su totalidad por Jonathan Miller y fue objeto de una revisión final por parte de María Angélica Gelli y Susana Cayuso.

Los autores anuncian la publicación de los tomos I y II para fines del año 2002. Son conscientes que el tomo que inaugura la serie aparece en el medio de una crisis que califican como “una profunda crisis ética, institucional, política y económica que golpea a la Argentina de un modo inédito”. Sin embargo, consideran, como en su anterior obra, que contribuyen “al cambio y al fortalecimiento del sistema constitucional democrático profundizando la revisión del proceso de enseñar y aprender”. La hipótesis subyacente de este propósito dice que las facultades de derecho forman a quienes van a tomar buena parte de las decisiones sociales, políticas y económicas. Por un lado, los autores vuelven a levantar explícitamente el guante del desafío de contribuir a esa formación a través de la revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, las afirmaciones de los autores invitan implícitamente al lector-docente a reflexionar acerca de la pregunta de la responsabilidad

política de los docentes de las facultades de derecho, y muy especialmente de los de derecho constitucional, en la formación de los operadores jurídicos que tomaron y toman decisiones desde diferentes lugares en los que se ejerce poder político, económico, jurídico y social, y que contribuyeron a desatar o profundizar esa “crisis ética, institucional, política y económica que golpea a la Argentina de un modo inédito”.

La obra tiene por objetivo general “proponer el acercamiento al estudio del Derecho Constitucional mediante el análisis crítico de la jurisprudencia”. El objetivo específico “es enseñar los principios básicos del derecho constitucional en el proceso penal de nuestro país” a través de los “principales fallos argentinos y a algunos extranjeros sobre el tema”. Para ello realizan una selección de fallos que da cuenta de los siguientes contenidos conceptuales, que tienen como eje de análisis e integrador las garantías constitucionales en el proceso penal: fundamento de la regla de exclusión y del fruto del árbol venenoso, detención de personas, inviolabilidad del domicilio, utilización de agentes encubiertos, derecho a no ser obligado a declarar contra uno mismo, derecho a contar con un abogado defensor, garantía contra el doble juzgamiento, garantía de progresividad en el juicio, derecho a un juicio rápido, derecho a permanecer en libertad durante el proceso, derecho a la excarcelación, derecho a la doble instancia en materia penal, derecho a un tribunal imparcial, presunción de inocencia, derecho a una acusación<sup>1</sup>.

En cuanto al diseño de la obra se podría decir que el mismo da cuenta de la concepción que los autores tienen acerca de lo que debe implicar comprender y analizar críticamente el derecho constitucional con miras a aplicarlo e interpretarlo. Visto desde el punto de vista de los contenidos procedimentales y actitudinales que se procuran abordar, se trataría del desarrollo de tres tipos de competencias: la comprensión y análisis crítico de los fallos jurídicos, el razonamiento analógico para determinar si la regla que surge de un caso puede servir para solucionar otros casos y la integración de los diversos contenidos a través de ejercicios referidos a la resolución de casos hipotéticos.

<sup>1</sup> Para un comentario al presente libro poniendo el énfasis en los criterios de inclusión-exclusión de los materiales que conforman el *casebook*, ver D'ALESSIO, A., *Comentario*, LL 6/11/2002, págs. 9-10.

En este sentido, los autores consideran que se mantienen fieles al sistema de la obra utilizado en *Constitución y Poder Político* y *Constitución y Derechos Humanos*. Por un lado, se transcribe el fallo correspondiente, se lo acompaña con una serie de "Preguntas y Notas" con el objetivo de "fomentar entre estudiantes una actitud crítica y no dogmática de los problemas jurídicos que plantean los fallos analizados". Esta lista de "Notas y Preguntas" puede tener, además, un objetivo que hace a uno de los argumentos que hablan a favor del método de enseñanza que el libro supone, el "análisis de problemas jurídicos por el método socrático", y que se refiere al autoaprendizaje. Así, se intenta "ayudar al estudiante, en primer lugar, a descubrir los aspectos más relevantes del fallo y, en segundo lugar, a desarrollar una actitud crítica respecto de aquéllos". Con el objeto de brindar al estudiante herramientas adecuadas para el análisis de los fallos judiciales se acompaña, como apéndice, un esquema que contiene, en opinión de los autores, los elementos más importantes de una decisión judicial que deben ser tenidos en cuenta por aquél al momento de leer esta última. Dichas partes son: el nombre del fallo, la fecha, los hechos del caso, las cuestiones presentadas, la decisión de la instancia anterior, el tipo de jurisdicción invocada para acceder a la Corte Suprema, la opinión del Procurador General (que incluye los principios elaborados y el razonamiento), la decisión de la Corte Suprema, los principios elaborados y razonamiento, la disidencia o concurrencia (los principios elaborados y razonamiento, respectivamente), el "holding" de la decisión (esto es, según los autores, los principios de derecho que el tribunal debió desarrollar para decidir el caso en análisis) y el "obiter dictum", que lo definen como las elaboraciones que no son necesarias para decidir el caso. Esta ficha tiene, asimismo, un objetivo pedagógico, supone su preparación por el alumno previa a la clase, a los efectos de que durante la clase el proceso de enseñar y aprender "se convierte, ante todo, en un diálogo razonado, un intercambio fructífero y un entrenamiento para desarrollar conocimiento, aptitudes y actitudes."

Además, se pueden observar otro tipo de preguntas, las que se refieren a la discusión acerca de la ponderación de la decisión en relación con los precedentes y, a su vez, con el contexto político, económico y social; y, por último, las que apuntan a desarrollar un razonamiento de los alumnos

que trabaja con similitudes y diferencias, es decir, se trata de las referidas a la variación de los hechos de los casos para ver si resulta o no aún aplicable la regla del caso estudiado para la resolución de este otro – que puede ser real o hipotético.

Por otro lado, si bien es éste un libro de casos, es más que un libro de «casos, casos y nada más que casos»: algunos fallos han sido comentados por colaboradores; además, en casi todas las notas se agregan referencias a otros casos de la Corte Suprema u otros tribunales nacionales, extranjeros o internacionales, también se acompañan materiales que ayudan a ilustrar el contexto como las frecuentes referencias a los informes anuales del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). El libro contiene, asimismo, seis casos hipotéticos integradores, que en cierto sentido pueden tener fines evaluatorios, toda vez que los fallos judiciales junto con las normas y otros materiales de cada una de las unidades deben ser trabajados, integrados y ponderados como medios para la resolución del problema presentado a través del caso hipotético. Por último, cabe resaltar que entre las notas y preguntas se encuentran otros casos hipotéticos más simples que los anteriores, que se presentan a la manera de ejercicios de aplicación de las reglas que surgen del fallo analizado<sup>2</sup>.

En cuanto a la selección de los casos, los autores toman como criterio relevante su carácter “principal”; sin embargo, dicha relevancia no queda clara, hasta tanto no se la lea en relación con el público destinatario. Es decir, a quiénes está dirigida la obra. Los autores piensan en un doble destinatario. Por un lado, piensan la obra “para ser utilizada en los cursos de grado<sup>3</sup> y posgrado universitario de derecho procesal penal”. De esta forma se podría interpretar que los “principales fallos argentinos y algunos extranjeros sobre el tema”, conformarían para los autores una especie de canon pedagógico en derecho procesal penal pero desde el abordaje del derecho constitucional (es decir, conformarían aquellos casos claves y materiales que tienen que

<sup>2</sup> En relación con la clasificación de tipo de casos de acuerdo con los objetivos de enseñanza, ver SANCINETTI, Marcelo, *Casos de derecho penal*, Buenos Aires, Hammurabi, 1986, págs. 2 sgts.

<sup>3</sup> En este sentido, cabe mencionar, que una de las asignaturas obligatorias cuatrimestrales de la orientación en derecho penal del Ciclo Profesional Orientado de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, es “Garantías Constitucionales del Derecho Penal Sustantivo y del Proceso Penal”.

ser trabajados en cursos de casos de derecho constitucional). Por otro lado, la piensan para “el letrado dispuesto al estudio intenso de la materia”, esto conformaría una suerte de “canon profesional” (es decir, conformarían aquellos casos claves y materiales que deben ser necesariamente tenidos en cuenta por el abogado que acusa, defiende y juzga en derecho penal). Los autores explicitan, en este sentido, una hipótesis subyacente a esta conformación de lo canónico que tiene que ver con una concepción normativa crítica de la práctica jurídica, pues “es imposible la representación de clientes en el campo penal sin el conocimiento de la jurisprudencia constitucional de Corte Suprema Nacional”, e incluso para lograr “cambios en la jurisprudencia”. Y aunque los autores no lo adviertan expresamente, queda implícito que, aún más es imposible la aplicación del derecho penal por parte de los jueces y fiscales sin el conocimiento del derecho constitucional, conformado, entre otras cosas, por la jurisprudencia constitucional de la Corte<sup>4</sup>.

Laura Clérico\*

\* Profesora de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

<sup>4</sup> En este sentido basta a modo de ejemplo con el relato de un Consejero de la Magistratura sobre una entrevista personal a un juez federal, que se postulaba a camarista a quien se le preguntó si conocía la doctrina de la Corte sobre la “teoría del fruto del árbol venenoso”. El candidato (que es juez en ejercicio en el interior) respondió: “Ah (...) sí a la manzana podrida hay que sacarla del cajón, pero yo no estoy de acuerdo con esta teoría”, y siguió hablando de otra cosa”. Este candidato no fue postulado para la terna, según el Consejero; indudablemente, no conocía la jurisprudencia del tribunal, ver: “La experiencia de los abogados en el Consejo de la Magistratura” (13 y 16 de agosto del 2001), *Cuaderno de Doctrina N° 23*, Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, febrero de 2002.

**Academia** es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a difundir trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados, y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia.

La recepción de un trabajo no implica asumir un compromiso de publicación.

El Consejo Editorial seleccionará los trabajos de acuerdo con criterios formales y de contenido. Los/as autores/as de trabajos que resulten publicados en la revista, no recibirán ninguna retribución económica o de cualquier otro tipo por parte de *Academia* ni de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte de su autor/a, la autorización a la revista para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última. Los originales enviados no serán devueltos.

Los trabajos se enviarán en versión digital (tratados con procesador de textos apto para entorno Windows), formato de página tamaño A4, utilizando una fuente no inferior a 10 pts. y con 1,5 de interlineado.

Cada trabajo deberá incluir un resumen no superior a 10 líneas, destacando sobre el texto o en línea aparte las "palabras clave" que identifiquen los principales contenidos del artículo.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.

Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:

- Libros: el apellido del autor en versalitas, seguido del nombre en minúsculas, título del libro en cursiva, editorial, lugar de edición y año.

- Revistas: el apellido del autor en versalitas, seguido del nombre en minúsculas, título del trabajo en cursiva, nombre de la revista entre comillas, número de volumen, editorial, lugar, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica.

El archivo también deberá incluir: nombre de su autor/a, dirección postal, institución, cargo académico que desempeña, breve *curriculum vitae*, números de teléfono y fax y dirección de correo electrónico.

Si el/la autor/a desea recibir directamente comentarios o respuestas a su trabajo deberá hacerlo constar explícitamente para que sus datos sean publicados.

Los trabajos serán remitidos a:

**dpublica@fder.uba.ar**

**Departamento de Publicaciones**

**Facultad de Derecho/UBA**

**Av. Figueroa Alcorta 2265**

**C1425CKB Buenos Aires**

**Argentina**

**Tel./fax: (54 11) 4809-5668**